

APRESENTAÇÃO

Marco Aurélio da Cruz Souza

Coordenador da Licenciatura em Dança (FURB)

*"Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só,
Mas sonho que se sonha junto é realidade".
(Raul Seixas)*

Raul Seixas nos provoca a sonhar junto, a viver intensamente, a ser revolucionário, assim como sua música foi e continua sendo. Este dossiê é resultado de um grande sonho que sonhamos juntos; a criação do primeiro curso de Licenciatura em Dança no estado de Santa Catarina e que nesse primeiro semestre de 2021, forma a sua primeira turma. Poderia dizer que fomos revolucionários e corajosos (instituição FURB e professores) ao criar este curso, pois mesmo reconhecendo a sua importância para o estado de SC, conhecíamos todas as dificuldades e adversidades da área, como a não valorização do setor artístico por parte dos governantes e sociedade em geral.

Esta edição especial, conta com artigos oriundos dos Trabalhos de Conclusão de Cursos defendidos pelos acadêmicos e acadêmicas na primeira semana de julho de 2021. É um marco importantíssimo para a História da Dança em Santa Catarina, e para nossa Universidade, que sempre foi pioneira no ensino de artes em nosso estado, tendo em vista que nos últimos anos, vinha se discutindo no campo do Ensino da Arte a relevância da especificidade da formação docente, considerando as exigências de cada linguagem artística. Neste sentido, desde 1997, com o lançamento do PCN de Arte, já se discutia a Dança quanto linguagem específica na educação, sendo que neste documento esta linguagem ganha um espaço considerável de representatividade. De lá para cá, diversos movimentos no campo do Ensino da Arte foram acontecendo e acirrando as discussões para a relevância da não polivalência no campo da Arte e com isso a importância de profissionais específicos de cada linguagem da Arte na Educação Básica.

Neste movimento foi promulgada a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, **a dança**, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

Esta lei estabelece o prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.

Frente a isso, em fevereiro de 2016, por meio da Portaria FURB 00612017 (CCEAL) foi constituída na instituição uma comissão especial para elaborar uma proposta de criação do primeiro curso de Licenciatura em Dança do estado de Santa Catarina sob a solicitação da diretora do Centro de Educação, Artes e Letras, a Dra. Rita Rausch Buzzi e do reitor Dr. João Natel. A Comissão era formada pelos professores Carla Carvalho, Karla Lucia Bento, Marco Aurélio da Cruz Souza e Roberto Murphy. Estes professores começaram o trabalho entendendo que a educação universitária no campo da Dança deveria estar comprometida com questões referentes à formação pedagógica e à sensibilidade artística na formação intelectual dos acadêmicos do Curso de Dança, promovendo diálogo constante em busca de uma conscientização crítica dos processos sociais inerentes ao acesso do conhecimento que levem ao exercício da cidadania.

O curso tem como objetivo central:

Formar professores/artistas/pesquisadores para atuar no campo da dança com foco maior nas danças populares e contemporâneas em espaços de ensino e aprendizagem formais e não formais, constituindo-se pesquisadores da prática artística e docente, assim como agentes de desenvolvimento sociocultural atuando enquanto mediadores culturais com ética, responsabilidade e senso de cidadania. (FURB, 2017, p. 30-31).

O Curso de Dança – licenciatura, na busca da concretização do objetivo geral proposto, organizou sua matriz curricular a partir de três eixos que estruturam todos os cursos de Artes da FURB, e que esta turma teve os seguintes profissionais em sua trajetória no curso:

Coordenador do colegiado do curso de licenciatura em Dança: Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza

● **Eixo Específico do Curso de Dança (EE).**

Dr. Marco Aurelio da Cruz Souza

Dra. Jussara Janning Xavier

Dr. Eduardo Vieira Lemes

Me. Elisa Schmidt

Me. Isleide Steil

Me. Rodolfo Marchetti Lorandi

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann

Me. André Luiz de Oliveira Bráz

Me. Jessé da Cruz

Me. Sônia Laiz Vernacci Velloso

Me. Maioí Cristina Werner Bacca

Me. Mônica Siedler

Me. Letícia Tancredo Galotti

● **Eixo de Articulação do campo da Arte (EAA);**

Dra. Carla Carvalho

Me. Melita Bona

Me. Caroline Carvalho

Me. Roberto Carlos Murphy

Esp. Fabio Luiz Hostert

● **Eixo Articulador das Licenciaturas (EAL);**

Dra. Márcia Regina Selpa Heinzle

Dra. Andrea Soares Wuo

Dr. Celso Kraemer

Me. Victor César da Silva Nunes

Me. Fernanda Pelence – in memorian

Me. Mariana Luiza de Oliveira Deschamps

Me. Renan De Vita Alves de Brito

Me. Sônia Regina de Andrade

Me. Ana Paula Evaristo Russi

E assim, após quatro anos de muito trabalho, estamos formando a nossa primeira turma, que é um coletivo super potente artisticamente e na docência em dança, e agora estão dando os primeiros passos na pesquisa acadêmica com o incentivo de seus orientadores e suas orientadoras. Vale a pena nomear cada um deles, cada uma delas: Abner Sanlay Cypriano, Ana Paula Darolt, Karoline Mohr, Larissa Aparecida Kremer, Maria Carolina Cavaco, Nathá Luiz Schug, Patricia

Schneider, Roberta Prado Guimarães, Rodrigo Andrade, Sandy Solveira, Stefanie Muller, Waldir José Coral, pois a presença em nosso curso é de uma alegria imensurável. Os artigos são reflexões historiográficas, artográficas, processos compositivos em dança, sobre a dança no contexto escolar, figurinos na dança, corpo.

Vida longa a este curso; por mais produções artísticas e acadêmicas em Dança e que possâmos seguir sonhando. Juntos e juntas.

REFERÊNCIA

FURB. Universidade Regional de Blumenau. **Projeto Pedagógico do Curso de Dança – Licenciatura**. Blumenau: FURB, 2017.

EDITORIAL

Este número de 2021, da Revista O Teatro Transcende, celebra a “formatura” da primeira turma da **Licenciatura em Dança**, da nossa Universidade. Cabe mencionar que a FURB é a única instituição de Santa Catarina que oferece tal formação. Ou seja, é um marco para a dança catarinense e brasileira.

Assim sendo, trazemos a cena um número temático apresentando artigos oriundos dos Trabalhos de Conclusão de Curso da referida turma. O dossiê é detalhadamente apresentado pelo Professor Doutor Marco Aurélio da Cruz Souza, coordenador da Licenciatura em Dança.

O fio condutor gerido pelo entrelaçamento do professor/artista/pesquisador foi movente nos escritos aqui contidos, revelando diversidade dos pensamentos em dança como corpos em ação e questões relacionadas à educação no contexto social eternizando sentimentos e emoções com arte e ciência em artigos inéditos.

Finalizando este breve editorial, é preciso ainda mencionar que foram muitos os colaboradores para que esse número da Revista O Teatro Transcende fosse agora publicado e a eles nós gostaríamos de agradecer. Alunos agora formados, professores da Licenciatura em Dança, Moda e Psicologia da FURB que corroboraram na escrita dos artigos por confiarem em nossa revista como espaço de divulgação de seus trabalhos.

Desejamos aos leitores que as pesquisas aqui expostas suscitem desdobramentos e ações engrandecendo o campo da dança. Aos primeiros formados em Dança em nossa Universidade almejamos persistência e vida longa na carreira escolhida. Sejam felizes!

Ivana Vitória Deeke Fuhrmann e Lindamir Aparecida Rosa Junge

Editoras da Revista

PASSOS E PASSOS: MICRO-HISTÓRIAS DA DANÇA CÊNICA EM BLUMENAU DE 1970 A 1990

Stefanie Müller¹
sm@stefaniemuller@gmail.com

Jussara Janning Xavier²
jussarajxavier@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso apresentado em julho de 2021, como critério parcial de aprovação para o curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Registrar acontecimentos, nomes envolvidos e suas afetações, é uma forma de compreender como os contextos se relacionam, de se contar e conhecer histórias. Nessa perspectiva, parte-se das micro-histórias da dança cênica em Blumenau como pistas para compreensão do cenário artístico blumenauense, no período de 1970 a 1990. Realizou-se uma pesquisa documental e bibliográfica, correlacionando entrevistas para conhecer a trajetória de personalidades destaques da dança cênica na cidade investigada.

Palavras-chave: Micro-histórias. Dança cênica. Blumenau.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the course conclusion work presented in July 2021, as a partial criteria for approval of the Dance Degree at the Blumenau's Regional University (FURB). Registering events, names involved and their affectations is a way of understanding how contexts are related, of telling and getting to know stories. In this perspective, the micro-history of scenic dance in Blumenau is used as clue to understanding the Blumenau artistic scene, in the period from 1970 to 1990. A documentary and bibliographic research was carried out, correlating interviews to know the trajectory of prominent personalities in the scenic dance in the city investigated.

Key words: Micro-history. Scenic dance. Blumenau.

¹ Graduada em Licenciatura em Dança (FURB), acadêmica da pós-graduação em Linguagem e Poética da Dança (FURB) e pós-graduada em Dança Educacional pela CENSUPEG. Professora de Dança na Alameda Haus Artes e Idiomas em Blumenau.

² Pós Doutora em Filosofia (UFSC), Doutora em Teatro (UDESC), Mestre em Artes - Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Especialista em Dança Cênica (UDESC). Professora da graduação Licenciatura em Dança, coordenadora e professora da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do curso Tecnologia em Produção Cênica na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coorganizadora do acervo digital Midiateca de Dança.

SOBRE PASSOS E PASSOS

Esta pesquisa tem como pressuposto a relevância de registrar e contar histórias, e como foco de interesse conhecer os principais atores que corroboraram com o desenvolvimento da dança cênica na cidade de Blumenau, entre 1970 e 1990. Busca investigar as relações entre acontecimentos e pessoas, bem como, os entrelaçamentos que surgem destas conexões, as quais formam a rede da dança na cidade. Sabe-se que em se tratando da dança cênica em Blumenau, até mesmo os pesquisadores e profissionais da área pouco conhecimento têm sobre os fatos e as memórias que se inscrevem na cidade, pois há poucas informações registradas. O município, localizado no Vale do Itajaí em Santa Catarina, foi fundado em 1850 pelo filósofo alemão Hermann Bruno Otto Blumenau (1819-1899). A região era habitada por indígenas antes da chegada dos imigrantes alemães, porém com o passar do tempo as atividades dos imigrantes foram se alastrando pelo território, e a presença das tribos foram reduzindo pouco a pouco. Atualmente o município é conhecido nacionalmente como polo da produção têxtil, e pela herança da colonização germânica (BLUMENAU, 2020).

Nas pesquisas iniciais sobre a dança cênica na cidade, algumas pistas surgiram e cinco nomes foram destacados: Ursula Aloma Ionen, Maria Beatriz Niemeyer, Pedro Rodrigues Dantas, Ester Neotti e Marcia Cristina Bain. Considera-se que compreender as trajetórias que essas personalidades percorreram é uma maneira de acessar e registrar a história e memória da dança em Blumenau. Neste contexto, pretende-se apresentar as micro-histórias dos cinco profissionais acima citados, que tiveram sua atuação destacada no período de 1970 a 1990.

Vale esclarecer que entende-se como dança cênica aquela que acontece artisticamente com foco na projeção para a cena (um palco) e o público. E, ainda, que nosso intuito não é o de apresentar uma biografia completa desses profissionais, mas sim, oferecer informações para situar a atuação destes dentro do período investigado, bem como, incentivar outras investigações.

MICRO-HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

Muitas discussões sobre as conceituações e as possíveis formas de se historiografar ocorreram ao longo dos anos. Com o passar do tempo, o pensamento sobre os modos de se fazer e contar histórias passou por diversas alterações, e dentro dessas transformações surgiu a micro-história, que oferece uma nova forma de se pesquisar e de construir narrativas. Krausburg (2015, p. 32) afirma que "a micro-história não é só pesquisa. Ela é também uma nova maneira de apresentar os resultados aos leitores, configurando-se num estilo narrativo que busca maior interação com o público". Assim, pode-se compreender que as micro-histórias compõem a macro-história, como partes que se atravessam e conectam no todo. Cada história individual se torna plural, e como Krausburg (2015, p. 36-37) acrescenta "demonstra que certos indivíduos, se analisados em ações corriqueiras, podem revelar comportamentos dinâmicos e específicos diante das transformações mais amplas, possibilitando novos questionamentos à história geral". Desta forma, considera-se importante conhecer sobre os principais atores da história da dança cênica em Blumenau, de 1970 a 1990, pois suas trajetórias individuais se entrelaçam e proporcionam uma percepção mais ampla das conexões que ocorrem dentro da rede da dança blumenauense.

Dentre essas questões surge também a tônica e discussões em torno da memória, e sua relação com as reconstituições históricas. Para Le Goff (1990, p. 40) a memória é elementar para a construção histórica. "O tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta." (LE GOFF, 1990, p. 9). Em seus estudos sobre memórias, Cerbino (2016, p. 187) acrescenta que: "Ao tornar possível essa reconstrução, a operação memorável não expõe o que ficou para trás, de maneira imutável, reproduzindo, simplesmente, experiências passadas. Ao contrário, aponta o que, e como, pode ser lembrado no aqui e agora."

Antes de tratar especificamente dos cinco profissionais destacados, consideramos fundamental conhecer três nomes que atuaram na cidade no início deste período e que tiveram intensa relação com os profissionais que deram sequência aos passos da dança cênica na cidade. A primeira é Valentina Von Rogoschin que atuou de 1966 a 1971, com uma escola própria de ballet que funcionava nas dependências do Grande Hotel Blumenau. A segunda é Mara Probst Schloegel³ que também atuou de

³ Mara Probst incorporou o sobrenome Schloegel após casamento. As duas formas foram encontradas em diversas referências e nas falas das entrevistadas.

1966 a 1971, na escola de ballet do Teatro Carlos Gomes⁴, na época chamado de Sociedade Dramático Musical Carlos Gomes. Mara é natural de Blumenau e começou seus estudos com Inês Poller⁵ na cidade, porém foi para São Paulo e lá se formou na Escola Municipal de Bailados. O restabelecimento da escola do teatro é atribuído a ela, assim como grandiosas apresentações de final de ano, e circulação para as cidades de Itajaí, Brusque e Curitiba. (IONEM, 2000, p. 108-109) Não foram localizadas mais informações de nenhuma das duas profissionais, no que se refere a sequência de suas atividades após o ano de 1971.

Em 1971, Pauline Winifred Stringer⁶ vem de Londres para a cidade a convite do diretor do Teatro Carlos Gomes e realiza a implantação no método da *Royal Academy of Dance* na escola. Enquanto diretora da escola, Pauline trouxe diversas modificações para o ensino da dança, como por exemplo, introduzir conhecimentos em anatomia e história da dança em suas aulas, diferindo dos professores que haviam atuado até o momento. Ela ficou na diretoria da escola até 1977. Com sua saída, a escola permaneceu fechada por um período. Kormann (1987, p. 137) afirma que "Pauline Stringer sofreu as consequências do contrato não cumprido pelos dirigentes do Teatro "Carlos Gomes", sendo forçada a demitir-se, ficando o teatro alguns anos sem coreógrafo."

Esta ruptura fez com que a dança em Blumenau tomasse novos rumos, e uma nova geração de professores e bailarinos surgiram nesse cenário. Sendo assim, na sequência conheceremos brevemente os profissionais que se destacaram como principais atores da história da dança cênica em Blumenau, no período estudado. As informações apresentadas partem de entrevistas e pesquisas documentais.

⁴ Oriundo na unificação das sociedades teatrais e musicais da cidade, a Sociedade Teatral Frohsinn passou para sua nova sede na Rua XV de Novembro em 1939, e alterou seu nome para Sociedade Dramático Musical Carlos Gomes, atualmente Teatro Carlos Gomes. Desde a década de 1940 as escolas do teatro começaram a desenvolver suas atividades. Hoje é considerado o principal espaço cultural da cidade. (TEATRO CARLOS GOMES, 2021)

⁵ Professora da escola de ballet do teatro de 1951 a 1966. Sua primeira apresentação foi em 1952, acompanhada da Orquestra do Teatro Carlos Gomes com regência de Heinz Geyer. (BLUMENAU, 2021) Não foram localizadas mais informações sobre sua trajetória.

⁶ Ficou conhecida como Miss Pauline Stringer, ou Miss Pauline. O tratamento se deve a sua nacionalidade inglesa.

URSULA IONEN

Figura 1 - Ursula Ionen



Fonte: Acervo pessoal Ursula Ionen

Natural de Santo André em São Paulo, Ursula Aloma Ionen⁷, nome artístico Ursula Ionen, nasceu em 17 de maio de 1956. Seus pais desejavam que ela estudasse piano, mas ela não se adaptou e acabou começando no Ballet, em aulas que eram oferecidas num clube alemão da cidade de Santo André, ministradas por uma bailarina formada na Escola de Bailados de São Paulo. Neste período, veio para Santa Catarina e se apresentou em Blumenau e Joinville. Mudou para Blumenau em 1969 por motivos de saúde familiares. E como já fazia ballet, ao chegar em Santa Catarina continuou seus estudos com Mara Probst Schloegel na escola do Teatro Carlos Gomes, onde participou de diversas apresentações com acompanhamento da orquestra.

Seguiu seus estudos com Mara Probst até a saída dela do Teatro Carlos Gomes em 1971, e a chegada de Miss Pauline Winifred Stringer, que começou a preparar algumas alunas para os exames da *Royal Academy of Dance*. Ursula Ionen foi aprovada no elementar. Neste período, ela trabalhava em escola da rede formal em Indaial, ministrando aulas de expressão corporal. Foi convidada para retornar a São Paulo e estagiar com Décio Otero, diretor do Ballet Stagium. Chegou a ficar quatro meses lá, mas por questões financeiras acabou retornando.

Ursula Ionen também atuou em uma companhia de Curitiba como bailarina, mas durante uma visita a Blumenau e em contato com ex-colegas de dança, decidiu retornar. Em seguida fundou o Corpo de Dança Maria de Caro (1978-1981), conduzindo suas atividades ao lado de Maria Beatriz Niemeyer. O nome é referência a uma das primeiras bailarinas a utilizar sapatilhas de ponta. Sobre a escolha, Ionen (2021) comenta: "*Fizemos tipo uma enquete, Beatriz tu achas uns nomes interessantes de umas*

⁷ Todas as informações contidas nesta seção integram a entrevista realizada pela autora Stefanie Müller com a própria Ursula Aloma Ionen, no modo presencial, dia 12 de abril de 2021, em sua própria residência, localizada no bairro Itoupava Central, cidade de Blumenau.

*bailarinas e eu acho outros, e depois a gente escolhe. O Maria de Caro soava fácil [...] enfim era uma bailarina italiana, a primeira que subiu nas pontas na verdade.*⁸ As aulas e ensaios ocorriam no Centro Cultural 25 de Julho, que apoiou a iniciativa. Ali realizou diversas montagens e apresentações na cidade, circulando também por outros municípios da região.

Em 1982 Ursula Ionen foi convidada para dirigir a Escola de Ballet do Teatro Carlos Gomes, e então todas as atividades do Corpo de Dança Maria de Caro foram transferidas para lá. Neste espaço desenvolveu diversos espetáculos. Em 1985, por exemplo, remontou o ballet "O quebra nozes". Sobre esta apresentação, Ursula Ionen ressalta:

[...] até coloquei desde a entrada aqueles ramos de Pinheiro com maçã para que as pessoas entrassem no teatro com aquele cheiro de Natal. Pelos camarotes eu fiz a mesma coisa, enfim comecei a ornamentar pensando na pessoa que estava assistindo, então eles tinham oportunidade dos olhos, do ouvido, do olfato. Isso foi fantástico porque criou toda uma atmosfera. (IONEN, 2021)

Ursula Ionen deixou o teatro em 1987 após divergências com a administração. Depois disso saiu de Blumenau, estudou e atuou em outras cidades, retornando para Blumenau na década de 1990.

BEATRIZ NIEMEYER

Maria Beatriz Niemeyer⁹, nome artístico Beatriz Niemeyer, é natural de Blumenau e nasceu em 26 de maio de 1957. Começou seus estudos em dança aos quatro anos, após assistir a uma apresentação da turma da professora Valentina Von Rogoschin e ficar encantada com o ballet. Beatriz Niemeyer teve aulas por cerca de cinco anos na escola de Valentina no Grande Hotel. Porém, em 1966 ao saber que Mara Probst estava assumindo a escola do Teatro Carlos Gomes, procurou pela nova professora. Em entrevista, ela mencionou que sendo Mara formada no Teatro Municipal em São Paulo, considerou que

⁸ Entrevista concedida por IONEN, Ursula Aloma. Entrevista I. [abr. 2021]. Entrevistadora: Stefanie Müller. Blumenau, 2021. 1 arquivo .mp3 (90 min.). Na sequência da pesquisa as falas da entrevistada serão identificadas pelo seu sobrenome e ano da entrevista: IONEN, 2021.

⁹ Todas as informações contidas nesta seção foram retiradas de uma entrevista cedida por Beatriz Niemeyer (nome artístico de Maria Beatriz Niemeyer) à autora, realizada de modo remoto, por meio do aplicativo Google Meet, dia 16 de abril 2021.

[...] talvez fosse mais profissional [...] a professora Valentina Von Rogoschin... gostava muito dela e ela era muito competente, mas eu imaginava que a Mara Probst Schloegel talvez tivesse mais a oferecer, e talvez uma abordagem mais moderna. (Informação verbal)¹⁰

Figura 2 – Beatriz Niemeyer



Fonte: Acervo pessoal Beatriz Niemeyer

Em 1971, Miss Pauline Winifred Stringer assume a escola do teatro e implanta o método da *Royal Academy Of Dance*¹¹. Foi ali que Beatriz Niemeyer começou seus estudos sobre essa metodologia, com a qual percebeu ter grande afinidade. Além disso, nesse período fez aulas de outras modalidades oferecidas por Miss Pauline, como jazz e dança a caráter. Foi com Miss Pauline, também, que Beatriz Niemeyer teve sua primeira experiência com a docência, quando começou a atuar como sua assistente, dando aulas para os alunos menores. Ela destacou:

[...] foi minha primeira experiência como professora, não era professora ainda, mas era ajudante da professora. Isso me fez estudar muito porque ela era muito exigente e eu aprendi muita, muita coisa com ela. Foi também com a Miss Pauline Stringer que eu tive noção que

¹⁰ Entrevista concedida por NIEMEYER, Maria Beatriz. Entrevista II. [abr. 2021]. Entrevistadora: Stefanie Müller. Blumenau, 2021. 1 arquivo.mp3 (70 min.). Na sequência da pesquisa todas as falas da entrevistada serão identificadas pelo seu sobrenome e ano da entrevista: NIEMEYER, 2021.

¹¹ Criada em 1920 na Grã-Bretanha, inicialmente se chamava *Association of Teachers of Operatic Dancing in Great Britain*. É a maior organização de formação de professores e realização de exames do mundo, e tem por objetivo desenvolver professores qualificados e reconhecidos. Ao longo dos anos o método foi se espalhando pelo mundo. (ROYAL ACADEMY OF DANCE, 2021)

um bailarino precisa saber anatomia, algumas coisas de fisiologia e a cinesiologia, todas essas coisas que os bailarinos quase não falavam por aqui... Ela trouxe essas coisas para a gente já, então era uma inovação, era uma coisa diferente em currículo, para ampliar os conhecimentos em dança. (NIEMEYER, 2021)

Além da sua formação na escola da cidade, Beatriz Niemeyer costumava fazer cursos de férias em escolas de São Paulo, como o Ballet Stagium, para complementar sua formação. Nesses cursos estudou diferentes técnicas, como jazz e dança moderna. Porém, em 1976, Miss Pauline deixou a escola do teatro, e Beatriz Niemeyer juntamente com Ursula Ionen criaram sua própria escola: o Corpo de Dança Maria de Caro (1978-1981).

Em seguida, ela partiu para a Europa de onde retornou em 1986, juntando-se novamente a Ursula Ionen, agora na escola do teatro. No final do ano seguinte, Ursula Ionen saiu do teatro, e em 1988 Beatriz Niemeyer assumiu a direção da escola, onde permaneceu até 2016, sob o nome de Pró-Dança. Neste período Beatriz Niemeyer produziu diversos espetáculos, inclusive montagens de balés de repertório, fortaleceu e estabeleceu a metodologia da Royal na escola e na cidade de Blumenau. Atualmente Beatriz Niemeyer atua como professora do idioma alemão, na Escola Barão Rio do Branco, onde já trabalha há alguns anos.

PEDRO DANTAS

Figura 3 – Pedro Dantas ensaiando em Palermo, Itália



Fonte: <https://www.pedrodantasriso.com/biografia/>
Acesso em: 02 jun. 2021

Pedro Rodrigues Dantas (1941-2019), nome artístico Pedro Dantas, nasceu em Mirandela na Bahia. Desde criança teve relações com as artes, e aprendeu a esculpir com seus avós. Ainda na infância mudou para São Paulo, e através de uma vizinha que era professora de dança, iniciou os seus estudos. Mais tarde foi para o Rio de Janeiro em busca de aperfeiçoamento, estudando com grandes nomes como Maria Olenewa (1896-1965), Tatiana Leskova (1922), Vaslav Veltcheck (1897-1968). Em seguida partiu para a Europa, onde permaneceu por 20 anos atuando como

bailarino de diversas companhias, circulando com apresentações por vários países. (PEDRO DANTAS, 2021)

Em 1979 é convidado a assumir a direção da escola de ballet do Teatro Carlos Gomes, onde trabalhou com o método russo e realizou diversas apresentações. Porém, em 1982, devido a divergências com a diretoria, Pedro Dantas se desligou do teatro. No mesmo ano abriu sua própria escola, o Centro Internacional de Artes Integradas (CIDAI), e boa parte de seus alunos no teatro foram para lá. O CIDAI funcionou até 1988. (IONEN, 2000)

Pedro Dantas dançou por 40 anos, e sua despedida dos palcos foi no Festival de Dança de Joinville, aos 58 anos (PEDRO DANTAS, 2021). Durante toda sua trajetória teve uma relação muito íntima com as artes visuais, suas esculturas inclusive, estão presentes na própria praça do Teatro Carlos Gomes (IONEN, 2000).

A professora blumenauense Ivana Vitória Deeke Fuhrmann¹², primeira graduada em dança da cidade de Blumenau, foi aluna e amiga de Pedro Dantas. Ela concedeu o seguinte depoimento para o projeto Ação documental da MEDIATECA de dança¹³, em 29 de abril de 2021:

[...] ele adentrou o ballet clássico, outras modalidades de dança como dança a caráter, dança popular, jazz, dança moderna, sempre entendendo o corpo em movimento com várias manifestações artísticas. Então a minha trajetória da dança sempre foi construída de uma forma bastante eclética, e eu devo isso ao Pedro. Como eu já falei, comecei com ele menina, aos 15 anos eu já me mudei para Curitiba em função da dança onde eu fui cursar Guaira e na sequência a graduação em dança que acontecia na Pontifícia Católica do Paraná na oportunidade. Mas sempre que eu retornava para Blumenau em período de férias, aos finais de semana para visitar minha família, eu sempre retornava ao Pedro, às aulas com o Pedro seja no Teatro Carlos Gomes ou depois no CIDAI onde ele construiu a sua escola própria. [...] Então eu desde muito pequena eu também já dançava partner, fazíamos pas de deux, ele era meu partner. Blumenau tinha também um cenário bastante ativo, culturalmente eclético. Tinha Blumenália, tinha Dança na Rua, tinha dança vernissage, e eu e o Pedro gostávamos muito de improvisar. Então muitas vezes nem estava programado para gente dançar em algum evento alguma coisa, nós estávamos lá como público e alguém falava: mas vocês podiam dançar. Nós prontamente preparávamos o corpo, nos alongávamos e dançávamos em forma de uma improvisação instantânea. Eu lembro disso tudo com muito carinho, uma pessoa que me deixou com a vida em movimento, que colocou muita energia na minha vida, muito dinamismo na minha vida. A vida dele ele também entrou na dança por acaso, porque vem de uma família muito grande do norte do Brasil e o pai o mandou para São Paulo pensando dele morar com o tio e ter uma oportunidade melhor. Ele veio de carona com um caminhoneiro, quando esse caminhoneiro chegou em São Paulo para deixar no endereço do tio, o tio tinha

¹² Graduada em Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Especialista em Movimento Humano e Saúde pela Universidade Regional de Blumenau, e mestrado em Educação pela mesma instituição. Atualmente é professora na Universidade Regional de Blumenau nos cursos de Dança e Teatro, e também editora da revista "O Teatro Transcende".

¹³ Idealizado por Jussara Xavier, Sandra Meyer e Vera Torres. Trata-se de um acervo digital com matérias relacionadas a dança no Brasil, principalmente no estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis. (MEDIATECA DE DANÇA, 2021)

ido viajar e não tinha ninguém em casa. O caminhoneiro não sabia o que fazer com o Pedro, bateu na porta da vizinha para saber notícia da família, quando voltariam, e a vizinha falou: “não, estão viajando, mas pode deixar a criança aqui que eu tomo conta até a família chegar”. E essa vizinha era professora de balé e assim introduziu o Pedro na dança, foi assim que ele começou. E quantas pessoas ele introduziu na dança, me introduziu na dança e eu agradeço muito por isso. Também acompanhei muito Pedro nas artes visuais por que ele tem esculturas belíssimas, pinturas belíssimas e tenho aqui obras dele na minha casa. E ele entrou na área das artes visuais em função de um acidente que ele esteve dançando, que ele se machucou dançando, parou dentro da orquestra em cima do violoncelo, e aí teve que ficar muito tempo sem dançar e esse tempo até ele se curar da lesão na perna, ele estudou artes plásticas. Enfim, uma pessoa única e especial, particular um companheiro de dança, um companheiro de vida, um grande amigo, uma pessoa que eu devo muito. [...] (Informação verbal)¹⁴

Em 2011 Pedro Dantas recebeu a medalha do Mérito Cultural Cruz e Souza, sendo nomeado Comendador da Dança devido aos seus préstimos no estado de Santa Catarina. Faleceu em 29 de janeiro de 2019, em Blumenau (PEDRO DANTAS, 2021).

ESTER NEOTTI

Natural de Blumenau, Ester Neotti nasceu em 04 de maio de 1953 e sua relação com a dança iniciou na infância com estudos em ballet clássico na própria cidade. Formada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná, posteriormente especializou-se em dança moderna no Rio de Janeiro, e no folclore Alemão em Munique (WORLD DANCING, 2021). No ano de 1979 abriu em Blumenau a sua própria escola, chamada Studium Dança, ampliando as possibilidades da dança para além do ballet clássico, ofertando técnicas como sapateado, jazz e dança moderna. (IONEN, 2000)

¹⁴ Trecho do depoimento concedido por FUHRMANN, Ivana Vitória Deeke. [abr. 2021]. Para: Midiateca de Dança. 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=-5icIHMVakA>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

Figura 4 – Divulgação Studium Dança



Fonte: Acervo pessoal Marcia Cruz

Posteriormente, em 1994, criou o Grupo Folclórico Alemão da FURB, um projeto de extensão aberto à comunidade, com participação de muitos estudantes do curso de graduação em Educação Física. Sob sua direção e coreografia, o coletivo desenvolveu trabalhos parafolclóricos e ganhou destaque, tornando-se o grupo folclórico oficial da cidade. Depois disso, Ester atuou no júri do Festival de Dança de Joinville. Atualmente reside na cidade de Joinville¹⁵ (WORLD DANCING, 2021).

¹⁵ Sobre Ester Neotti poucas informações foram localizadas, e por questões pessoais a mesma não pode conceder entrevista.

MARCIA CRUZ

Figura 5 – Marcia Cruz



Fonte: Acervo pessoal Marcia Cruz

Natural de São Paulo capital, Marcia Cristina Cruz¹⁶, nome artístico Marcia Cruz, e hoje Marcia Cristina Bain nasceu em 15 de junho de 1961. Começou seus estudos aos 13 anos, na escola de Roberto Silva¹⁷ em Guarulhos (SP) onde ficou até por volta dos seus 20 anos. Começou a atuar como professora dentro desta mesma escola, com as aulas de *Baby Class*. Quando mais nova, seus pais não apoiaram seu interesse pela dança. Veio para Blumenau em 1983, quando soube através de uma amiga da sua mãe que uma nova academia estava para abrir na cidade, a Academia Master. Marcia Cruz se candidatou a vaga de professora e foi selecionada. Tinha então 22 anos. Entretanto, a inauguração da Master atrasou e enquanto a escola não abria, Marcia Cruz atuou em outros espaços, como o CIDAI e Studium Dança. Em entrevista, ela recordou:

[...] Aconteceu que a academia Master demorou um pouco para abrir, eu tive que esperar e quando eu estava esperando acabei apoiando um pouco o trabalho do Pedro Rodrigues Dantas, e conheci a professora Ester, trabalhei com a Ester também [...] A primeira coisa eu fui morar na Ponta Aguda e fiquei sabendo da academia do Pedro Dantas, enquanto a academia Master não inaugurava eu fui fazer aula e conhecer o Pedro Dantas. E aí a coincidência: o Pedro Dantas era muito amigo do Roberto Silva que era o meu mestre. Eles tinham participado juntos do Balé do IV Centenário [...] ele me convidou para fazer uma coreografia e eu participei das aulas, e foi por aí, foi pelo Pedro Dantas realmente que eu

¹⁶ As informações deste trecho do trabalho provém majoritariamente de uma entrevista realizada pela autora com Marcia Cristina Bain no modo remoto, via aplicativo Zoom, dia 14 de maio de 2021.

¹⁷ Poucas informações foram localizadas sobre Roberto Silva e sua escola. Sabe-se que ele foi um paulista que iniciou seus estudos aos 19 anos na Escola de Bailados da Prefeitura Municipal de São Paulo. Depois disso passou por diferentes escolas e companhias. Chegou a ministrar aulas para um grupo de extensão em Dança Moderna na década de 1970, em Uberlândia (MG). Faleceu em dezembro de 1989. (DORIS TUCCIARELLI, 2015)

*comecei a voltar à dança, até a Master abrir e depois eu fiquei intercalando entre Master e Ester. (Informação verbal)*¹⁸

Quando a Academia Master abriu em 1988, Marcia Cruz ficou alternando suas atividades com a Studium Dança, e neste período se formou em Direito na Universidade Regional de Blumenau. No curso, suas atividades com a dança chamaram a atenção de um dos seus professores, que a indicou para trabalhar na área de dança, na Fundação Cultural de Blumenau. Neste cargo Marcia Cruz realizou diversos projetos, e foi a partir de sua iniciativa que a fundação providenciou toda estrutura necessária para a montagem de um palco em eventos que aconteciam pela cidade, viabilizando assim apresentações de dança. Sobre isto Marcia Cruz recorda

[...] eu comecei na fundação cultural e eu pedi para Elke, pedi não, eu fiz um projeto não somente para o Dança nos Bairros, mas para que tivesse um palco decente, um palco móvel que fosse montado para as apresentações ao ar livre. [...] nós inauguramos com a orquestra do Carlos Gomes e tudo, o nosso palco móvel, com linóleo que eu aprovei, foi comparado em São Paulo. Nós conseguimos através de projeto aprovado pela fundação cultural, a gente não tinha. (BAIN, 2021)

Na fundação também desenvolveu o projeto Dança nos Bairros, que levava a dança em polos distribuídos pelos bairros da cidade, sem custo nenhum para os alunos. O projeto, que iniciou em 1993, até hoje continua em desenvolvimento. Neste período Marcia Cruz dirigiu vários espetáculos de final de ano, e participou com o grupo avançado do projeto em diversos festivais e eventos da região, como o Festival de Dança de Timbó e o Festival de Dança de Joinville. Porém, em 2000 por divergências com a administração, Marcia Cruz se desligou do projeto. Chegou a abrir uma escola própria no bairro Garcia, o Studio de Dança Marcia Cruz, onde participou com o grupo Sommos, núcleo por ela criado, de alguns eventos. A escola funcionou por cerca de um ano. Depois Marcia Cruz voltou a atuar na Master, levando parte de suas alunas.

Ainda na década de 2000 Marcia Cruz mudou para os Estados Unidos. Lá ela continua dançando até hoje, e atua como professora de idiomas. Sobre sua relação com a dança, ela comenta:

¹⁸ Entrevista concedida por BAIN, Marcia Cristina. Entrevista III. [mai. 2021]. Entrevistadora: Stefanie Müller. Blumenau, 2021. 1 arquivo.mp3 (82 min.). Na sequência da pesquisa, todas as falas da entrevistada serão identificadas pelo seu sobrenome e ano da entrevista: BAIN, 2021.

Olha eu vou fazer 60 anos agora em junho e eu comecei com uns 13, vou dizer que eu só parei agora por causa da Covid, porque eu vim para os Estados Unidos e continuei, eu achei uma academia que tinha dança. Então, a dança faz parte da minha vida há mais de quarenta anos [...] (BAIN, 2021)

No tempo em que esteve em Blumenau, Bain (2021) articulou diversos profissionais e espaços, participando inclusive da fundação da Associação de Profissionais de Dança de Santa Catarina (APRODANÇA) em 1985, na qual assumiu a posição de vice-presidente. Destacou: *“Eu sempre fui vista como a ovelha negra porque eu vim de fora, e porque eu era dessa coisa de criar métodos revolucionários e atrair outras características [...]”*. Mesmo com ideias pouco habituais na cidade, por vezes causando incômodos de alguns por suas solicitações por melhores condições de trabalho com dança, Marcia Cruz não deixou que isso interferisse em suas iniciativas.

DE PASSOS EM PASSOS

Acessar as histórias de Ursula Ionen, Beatriz Niemeyer, Pedro Dantas, Ester Neotti e Marcia Cruz se faz necessário para compreender os acontecimentos da dança cênica na cidade de Blumenau de 1970 a 1990, de uma forma mais ampla e conectada, desvelando as relações que acontecem entre essas micro-histórias. Isto porque para se ter compreensão de algo de forma macro, é preciso compreender os contextos que se relacionam e formam o todo. A partir das informações apresentadas é possível conhecer, mesmo que não de maneira aprofundada, um pouco da trajetória desses profissionais. Suas origens, suas formações, sua atuação em Blumenau no período investigado, bem como algumas relações que ocorrerem entre eles, como por exemplo: Ursula Ionen e Maria Beatriz que estudaram juntas na escola do Teatro Carlos Gomes e depois fundaram o Corpo de Dança Maria de Caro; e Marcia Cruz que atuou nos espaços de Pedro Dantas (CIDAI) e de Ester Neotti (Studium Dança).

Logicamente registrou-se aqui apenas alguns indícios dessas histórias da dança, pois há muitas outras informações a descrever e conexões a revelar entre essas personalidades. Cabe verificar seus modos de atuação nas escolas, as apresentações e eventos promovidos, suas estratégias na busca pela profissionalização em dança na cidade, os projetos desenvolvidos, dentre outros elementos. Importante reconhecer que essas ações nunca acontecem de forma isolada, e que essas micro-histórias se entrelaçam em diversos momentos, e é justamente nesses enlaces que nos interessa descobrir e contar essa história.

Compreende-se que o que foi exposto até aqui são informações passíveis de outros olhares e análises, assim como de outras maneiras de se contar e fazer histórias em dança. Tudo pode ser aprofundado, escrito e reescrito, principalmente por considerarmos que não se tratam de micro-histórias prontas e acabadas. A intenção foi a de evidenciar trajetórias profissionais e sua importância para o desenvolvimento da dança cênica em Blumenau, assim como, compreender que as ações dessas personalidades refletem na dança da cidade até hoje. Memórias e histórias se alastram e inscrevem ao longo do tempo...

REFERÊNCIAS

BLUMENAU. **História do município**. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/blumenau/historia>. Acesso em 06 out. 2020.

_____. **Memória Digital: Inês Poller**. Disponível em: <https://www.blumenau.sc.gov.br/secretarias/fundacao-cultural/fcblu/memoria-digital-inaas-poller34>. Acesso em 29 abr. 2021.

CERBINO, Beatriz. Dança e memória: usos que o presente faz do passado. In: CERBINO, Beatriz; OLIVEIRA, Luiz Sérgio de; TABORDA, Tato. (Orgs). **Subversões de protocolo: uso impróprio**. Niterói: PPGCA-UFF, 2016.

DORIS TUCIARELLI. **Roberto Silva e o Centro de Dança Roberto Silva / Grupo Interdance**. 2015. (7'04") Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mr9cXCiDxL4>. Acesso em: 18 jun. 2021.

IONEN, Ursula Aloma. **Dançando em Blumenau**: para uma história da dança acadêmica (1850/2000). Monografia em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2000.

KARSBURG, Alexandre. A micro-história e o método da microanálise na construção de trajetórias. In: **Micro-história, trajetórias e imigração**. VENDRAME, Máira Ines. et al. São Leopoldo: Oikos, 2015.

KORMANN, Edith. **O Ballet em Blumenau**. In: Blumenau em Cadernos. Fundação de José Ferreira da Silva. 1987. p. 135—137.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. et al. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

MIDIA TECA DE DANÇA. **Início**. Disponível em: <https://midiatecadedanca.com/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PEDRO DANTAS. **Biografia**. Disponível em: <https://www.pedrodantasriso.com/biografia/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

ROYAL ACADEMY OF DANCE. **History**. Disponível em: <<https://www.royalacademyofdance.org/about-us/history/>>. Acesso em 19 jun. 2021.

TEATRO CARLOS GOMES. **Histórico**. Disponível em:
<http://www.teatrocarlosgomes.com.br/o-teatro/historico>. Acesso em: 11 jun. 2021.

WORD DANCING. **Ester König a grande homenageada da dança catarinense**. Disponível em:
<https://www.facebook.com/worlddancing/videos/1930329667267336/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

AS EXPERIÊNCIAS DE UM CORPO EM MOVÊNCIA: ELOS METODOLÓGICOS, DE FORMAÇÃO E PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO EM DANÇA

Rodrigo Andrade¹
rodandrade@furb.br

Renan De Vita Alves Brito²
rvabrito@furb.br

RESUMO

Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso "**Corpocasa: a dança antes do espetáculo**", que pretendeu, a partir da elaboração do conceito de **corpocasa**, problematizar a constituição do professor/artista/pesquisador. O método foi desenvolvido com base na análise auto-etnográfica do autor, a partir do seu processo de formação em dança em espaços não formais e dos atravessamentos de sua licenciatura em dança na Universidade Regional de Blumenau- FURB. Os recortes trazidos pelos autores perpassam por analisadores do campo do sujeito; seus processos de subjetivação, singularização e atravessamentos. Discute-se sobre ensino, aprendizagem, conceito, metodologia e caminhos possíveis para compreensão mais ampla da dança como área de conhecimento.

Palavras-chave: Corpocasa. Dança. Conceito. Experiência. Subjetivação.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the course conclusion work entitled "Corpocasa: a dança antes do espetáculo," which aimed, from the elaboration of the concept of corpocasa, to problematize the constitution of the teacher/artist/researcher. The method was developed based on the author's self-ethnographic analysis, from his training in dance in non-formal spaces of education and during the four years of his degree in dance at the Universidade Regional de Blumenau-FURB. The clippings permeate their processes of subjectivity, the uniqueness of the author, and their intersections. Furthermore, it discusses teaching, learning, concept, methodology, and possible paths for a broader understanding of dance as an area of knowledge.

Key words: Corpocasa. Dance. Concept. Experience. Subjectivity.

¹ Rodrigo Andrade, licenciado em Dança pela Universidade Regional de Blumenau- FURB, Pós-graduando em Linguagem e Poética da Dança (FURB), professor/artista/pesquisador das artes do corpo com foco em processos de criação e pesquisa em dança contemporânea. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Estética na Educação (GPAEE-FURB).

² Renan De Vita Alves Brito, graduado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Mestre em Psicologia pela mesma instituição. Docente do Departamento de Psicologia na Universidade Regional de Blumenau- FURB e doutorando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A CASA

Foram muitos os atravessamentos que tive durante toda minha formação desde os espaços não formais até a chegada à universidade, e todos esses atravessamentos reverberam ainda possibilidades para a continuidade de uma ressignificação latente, não somente como gatilho de estima subjetiva e pessoal, mas, que está intimamente imbricado as minhas escolhas de vida.

Não vejo como dissociar os processos pelos quais me signifiquei, por eles serem o cerne da minha construção como ser humano, o que de certa forma não define, mas, disserta como a arte faz parte de todas as minhas vivências. Peço licença ao leitor, pois a leitura a ser feita neste escrito não restringe-se ao rigor sistemático descritivo de uma vida, mas na poética de relações possíveis aos ensejos e urgências do viver, fazer e estimular arte. Nessa perspectiva ousou traçar um paralelo ao que Foucault chama de *"técnicas ou tecnologias do eu"*,

[...] técnicas que permitem aos indivíduos efectuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. (FOUCAULT, 1993, p. 207)

Além de utilizar minhas experiências artísticas em dança, figurarei nesse texto a poética que permeia os muitos desafios dentro do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Não tenho a intenção de descrever uma autobiografia, mas, uma auto-etnografia capaz de refletir fazeres em arte aliados à formação do professor-artista-pesquisador. Segundo Fortin (2006, p. 83)

A auto-etnografia (próxima da autobiografia, dos relatórios sobre si, das histórias de vida, dos relatos anedóticos) se caracteriza por uma escrita do "eu" que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si.

Reconhecer os caminhos aos quais trilhei, ainda mais podendo refleti-los, cabe a crítica aos modelos de formação em dança que vivenciei, os questionamentos aos quais me movem diariamente no fazer dança, a mudança do pensamento acerca das disposições e verdades que nos são colocadas diariamente em nossa formação pessoal, artística, e nos atravessamentos que nos constituem profissionais na arte da dança. Aqui está o lugar da não dissociação dos processos que me constituem, mais especificamente no âmbito de artista-professor-pesquisador, que hoje é consciência de práxis,

sendo basilar às minhas reflexões e posicionamentos acerca do mote de ensino e aprendizagem em dança.

Este escrito se constitui na reflexão pregressa de minha formação, como fragmentos que não se dicotomizam do contexto principal da pesquisa, por escolha poética, nomino a estrutura textual e do conceito, à estrutura de uma casa. As reflexões partem dos lugares de inscrição do meu corpo, na narrativa do texto e na formatação deste intento poético de escrita.

[...] fazer da escrita uma pesquisa inseparavelmente formal e material visando inscrever nas palavras mais capazes de a evocar, por sua própria forma, a experiência intensificada do real que elas contribuíram para produzir no próprio espírito do escritor e obrigar o leitor a deter-se na forma sensível do texto, material visível e sonoro, carregado de correspondências com o real que se situam a um só tempo na ordem do sentido e na ordem do sensível, em vez de a atravessar, como um signo transparente, lido sem ser visto, para ir diretamente ao sentido; e forçá-lo, assim, a descobrir a visão intensificada do real que aí foi inscrita pela evocação encantatória implicada no trabalho da escrita. (BORDIEU, 1996, p. 129)

Na busca por perfazer sentidos utilizo da concepção do conceito que concebo como **corpocasa**, assim, acredito poder amalgamar contextos, práticas, saberes e conhecimentos numa poética filosófica onde o movimento/pensamento torna-se a estrutura narrativa da experiência. “[...] os pensamentos têm de ser analisados não em relação ao respectivo objecto, nem em função da experiência objectiva, nem de acordo com regras lógicas, mas com suspeição, visto que podem ser secretamente alterados, adulterados na sua própria substância”. (FOUCAULT, 1993, p. 219)

Tal conceito – **corpocasa** –, busca meu corpo em semiose a casa. Seria minha casa em semiose ao meu corpo. Como um entrecruzamento de relações da consciência do espaço vivido, na intencionalidade conceitual que possa abranger as potencialidades do corpo em sentido predicativo ao que constitui o sujeito. Essa casa não figura como uma cena imaginária destituída de movimentos inclinados ao que foi e é experienciado, ela como o corpo é lugar de si, numa estrutura de sentidos.

[...] se meus olhos estiverem abertos, não posso mais escapar. Não que ele me paralise – pois, afinal, posso não apenas “movê-lo”, removê-lo, mudá-lo de localização – apenas isto: não posso deslocar-me sem ele; não posso deixá-lo lá onde ele está para ir-me a outro lugar. [...] Está aqui, irreparavelmente, jamais em outro lugar. Meu corpo é o contrário de uma utopia, é o que jamais se encontra sob outro céu, lugar absoluto, pequeno fragmento de espaço com o qual, no sentido estrito, faço corpo. (FOUCAULT, 2013, p. 7)

Assim, meu corpo indissociável do todo, sendo ele minha casa, meu lugar de mover e pausa, não simula a ação da linguagem, ela acontece na sua essencialidade dos sentidos. Posso fragmentar

minhas vivências, para que delas se façam sentidos vários, impregnados de percepções. Uma coexistência, ao que vivo, como vivo e onde vivo, numa perspectiva espacial e temporal, como propõe Merleau-Ponty (1994, p. 105-106).

[...] a casa ela mesma não é a casa vista de lugar algum, mas a casa vista de todos os lugares. [...] Se considero a casa atentamente e sem nenhum pensamento, ela tem um ar de eternidade e dela emana uma espécie de entorpecimento de um certo ponto de minha duração, mas ela é a mesma casa que eu via ontem, um dia mais moço; é a mesma casa que um velho e uma criança contemplam. Sem dúvida, eu a vejo ela própria tem sua idade e suas mudanças; mas, mesmo que desabe amanhã, permanecerá verdadeiro para sempre que ela existiu, cada momento do tempo se dá por testemunhos todos os outros [...]

Nesta perspectiva que Merleau-Ponty aponta, posso inferir reflexões acerca do vivido e como essas reflexões sancionam-se, partindo das relações do espaço percebido e a temporalidade atribuída às percepções. Em primeiro momento o leitor pode perceber um cunho objetificado, que é respaldado categoricamente ao vivenciado em minha formação anterior, cunhado no tradicionalismo metodológico e na continuidade de maneirismos culturais replicados através dos tempos. Como continuidade, convido a entrar na minha casa.

PORTAS E JANELAS [ENTRADAS E SAÍDAS: PROJETO DO OUTRO]

São nessas portas e janelas que procuro de certo modo, materializar em vocábulos meus fazeres, somando-se as novas perspectivas que estão na base de significação e ressignificação do "eu", na integralidade e conexão com os "eus" que deixaram suas marcas pelo caminho, inferindo num estado de estar, que é transitório como todos nossos desejos e significações. Partindo dos lugares de decisão que por vezes não foram meus, como se fosse possível eu ser ausente de mim. Nas portas e janelas é possível enxergar o que entra, o que sai, o que fica, o que espreita, e principalmente o que constitui. Assim sendo, no que se tem como pressuposto as formações em dança, sendo elas na grande maioria em espaços não formais.

Comecei no ano de 99, em uma companhia de dança na cidade de Navegantes (SC), na modalidade *street dance*, era muito jovem, aproximadamente 12 anos de idade, acima do peso por ter tido uma infância sedentária, e um desejo artístico que lembro partir de minha mãe, com suas falas e o gosto pela dança de espaços informais (danceterias, bailes, festas). O primeiro contato estive nos extremos entre amor e ódio. Amor por eu ter encontrado um lugar que mexia com minhas emoções em

movimento, e o lugar metodológico, nem sempre tão aprazível a corpos que são atípicos para a dança. Importante apelar para a atipicidade do meu corpo, porque ela reflete todas as ansiedades que criei, ao tentar me moldar a uma qualidade física mesmo tão jovem, além dos moldes da própria dança que lá eram ensinados. Stinson (1995, p. 80) aponta que "Nas aulas tradicionais de dança o corpo é visto como um inimigo a ser ultrapassado ou como um objeto a ser julgado."

Durante meu início, dança para mim, limitava-se aquela perspectiva, como algo a ser alcançado. Nunca tive qualquer estímulo que me voltasse ao que meu corpo exprimia quanto necessidade. Mover me fazia bem, e no momento era o que importava, dentro do meu limite de compreensão sobre o que estava vivenciando. Alguns momentos não foram nada estimulantes, porque deflagraram ainda mais minhas dificuldades acerca do que era proposto primeiramente em aulas e posteriormente nos ensaios da companhia. De certa maneira o tradicionalismo nos modos de ensino sobrepõe estados que imperam sobre os modos de agir, fazendo com que o corpo mantenha-se passivo e de certa forma em posição de embrutecimento.

A educação tem sido, tradicionalmente, um modo de aculturar o jovem, de socializá-lo, e consequentemente, de perpetuar o sistema social. Podemos dizer que este é o papel reprodutivista da educação e que métodos tradicionais para o ensino de técnicas de dança preenchem essa função. (STINSON, 1995, p. 78)

Ficou muito marcado este momento em minha vida, tanto pessoal quanto profissional, pois me colocou submetido ao tradicionalismo presente em muitas metodologias para o ensino da dança, onde a replicação do movimento é a máxima compreensão do ato de dançar, onde alcançar possibilidades físicas é o produto-corpo de uma aula ou ensaio. Tudo ocorria como se eu estivesse tentando nivelar o encaixe de minhas portas e janelas sem as ferramentas necessárias para tal, ou seja, todo dia era um recomeço, era uma tentativa. O projeto do outro em mim estava alinhado ao que o outro queria ou poderia oferecer. O meu corpo estava destituindo-se de sua própria fala, do seu próprio movimento.

Corpo absolutamente visível, em um sentido: sei muito bem o que é ser olhado por alguém da cabeça aos pés, sei o que é ser espiado por trás, vigiado por cima do ombro, surpreso quando percebo isso, sei o que é estar nu: no entanto, este mesmo corpo que é tão visível, é afastado, captado por uma espécie de invisibilidade da qual jamais posso desvencilhá-lo. (FOUCAULT, 2013, p. 10)

Ainda imbrica-se a necessidade de cumprir uma "qualidade" de dança para ser apresentada em eventos competitivos, sendo também fator preponderante de minha construção. Vale ressaltar que

grupos amadores e escolas de dança também se constituem neste lugar em sua constituição, em busca de visibilidade e subsistência, na época era ainda mais presente. Estes eventos perpassaram e ainda perpassam muito por minhas vivências e pela culturalidade da dança feita em espaços não formais. É relevante mencionar tais eventos porque eles discorrem um fazer artístico que tem seus próprios regramentos, seja pela crítica dos jurados ou pelo formato que o evento requer do trabalho coreográfico.

A passagem pelos eventos competitivos muito reflete as minhas críticas e mudança de pensamento sobre dança descritos até o momento, não apenas nas suas disposições estéticas da dança, mas, na eloquência do pensá-la enquanto arte ou apenas quanto campo de disseminação cultural. Esse atravessamento sugere que se questionem práticas e entendimentos sobre dança, dançar e aprender a dançar. De maneira alguma os termos deveriam estar dissociados no quesito reflexão, mas, abrem também a necessidade de fragmentação conceitual para compreensão mais ampla dos conceitos paradoxais que a dança nos coloca, que são de suma relevância para fortalecimento dela como área de conhecimento, arte, educação e fomento cultural.

Todo esse enredo traz consigo os atravessamentos e posicionamentos de uma formação inicial que por um lado é diversificada, e ao mesmo tempo recai nas mesmas perspectivas que sintetizam a dança para um lugar unilateral, que emerge da reprodução do movimento e de uma qualificação objetiva do ato de dançar. O que pretendo com esta relação é justamente trazer à baila com olhar crítico ao que se faz, e como se faz dança nestes espaços que vivenciei. Não desmerecendo-os porque é deles o meu discurso escrito e as inscrições que estão no meu corpo enquanto aprendizagem. Estas foram as portas e janelas, tudo faz parte, relação e conexão para que atualmente eu me compreenda como parte do projeto de outros e não necessariamente experienciando a minha casa. Questiono-me, e o corpo? Quando me reconheço como projeto de mim mesmo, e não do outro? Tais questionamentos que pretendo provocar adiante.

CÔMODOS [ESPAÇOS DE MIM]

Após esse processo do parque temático, dei uma pausa no mundo da dança indo trabalhar em outra área, o que não durou muito tempo, não consegui ficar longe dos processos artísticos, mesmo que não me suprisse financeiramente. Nesse tempo recebi um convite para atuar como professor de dança em uma escola de música, foi minha primeira experiência como professor e coreógrafo, mas, a suficiente

para que eu me apaixonasse pela docência, mesmo com tantas dúvidas e medos de assumir um lugar ao qual eu não me achava preparado. E acredito que não estava mesmo. Cabia naquele momento replicar as maneiras pelas quais tinha “aprendido a dançar”, e percebi na prática que o fato de eu ter sido um bom bailarino não me faria um bom professor.

Muitas vezes, nós, professores, levamos para a sala de aula ações dualistas como uma herança gravada no corpo. Essas ações escapam quase como um ato reflexo de um sujeito que trabalha com as ferramentas que lhe foram transmitidas ao longo de suas vivências, e consequentemente acabam emergindo desse arquivo pessoal inscrito na pele. (MILLER, 2014, p. 104)

Não posso dizer que esse processo da docência foi tortuoso, mas com certeza, de muitos erros metodológicos. A inexperiência de fato fala mais alto quando não se tem consciência das ferramentas que possibilitam caminhos mais efetivos e coerentes ao ensino e aprendizado. Reforça-se, desta forma, a necessidade de formação específica para a área da dança, para que os profissionais não repliquem equívocos e não se distanciem do corpo quanto estrutura sensível do movimento. A partir daqui volto a trazer a palavra corpo, intencionalmente neste trabalho fiz essa opção, já que só comecei a me reconhecer corpo depois de ter vivenciado as construções mecânicas da dança, acredito que esta disposição era para ser invertida. Pensar corpo, é pensar o espetáculo diário ao qual ele cria independentemente de estar no espaço cênico, figurando a reflexão de uma dança que está entre as significações da simulação e da dissimulação. Tais significações que dissertam lugares possíveis de relação a dança e ao corpo que dança. “Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem”. (BAUDRILLARD, 1991, p. 9)

Após minha primeira experiência como professor, logo recebi outro convite para ministrar aulas em uma associação, neste momento meu deslocamento foi além de um trajeto de quilômetros que fazia semanalmente. O projeto em si carregava o apelo social. Pude lidar com crianças e adolescentes em estado de vulnerabilidade social, tendo apoio pedagógico constante dos diretores do projeto. Vale ressaltar que ambos possuem licenciatura e pós-graduação na área educacional, o que amplia e valida ainda mais os ensejos que o projeto propunha de dança como arte educação.

Quando entrei na associação pude perceber outros vieses e maneiras de se trabalhar dança. Lá, já havia um grupo com relevância na dança educacional e expressão no cenário das danças folclóricas e populares. Também participante de eventos competitivos, mas, que de certo modo vislumbravam a formação através da dança, como caminho possível às transformações daquele público. Ali numa visão

peçoal o corpo é protagonista de sua dança em processos relacionais, que abarcam qualidades metodológicas, artísticas, sociais, e que cunham uma formação de base integral, sensível e poética. Rancière (2005, p. 15) nos aponta o conceito de partilha do sensível, "[...] um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha".

Era minha hora de resignificar tudo o que vinha replicando, me reconhecer de fato como professor, tinha material humano, novas perspectivas de dança as quais estava descobrindo, apoio pedagógico para construção de novas metodologias, e uma gama de descobertas diárias acerca do ser professor. Confesso que foi amor à primeira vista, e os laços afetivos não demoraram a se fortalecer. Outro ponto importante no processo docente – afetividade – que abre campos sinestésicos não alcançados em aulas com metodologias mais tradicionais ou na rasura de lidar com a dança apenas na sua técnica. Esse atravessamento com certeza foi o divisor de águas no meu processo de resignificação enquanto docente, pois tive que me descondicinar para alçar novos panoramas ao que estava experienciando.

Todo professor se revela como aprendiz da experiência grupal com os estudantes-pesquisadores. O estudante que é provocado à investigação já é considerado um pesquisador de si mesmo e, portanto, em experiência. Partindo da premissa de que na sala de aula o professor-sujeito está em experiência compartilhada com o aluno-sujeito, deslocamo-nos do território generalizado e hierarquizado do corpo docente que ensina, passando informações para o corpo discente e termina alijando, dessa forma, o par experiência/informação. (MILLER, 2014, p. 106)

Não sei se consigo mensurar todas as transformações ocorridas em mim neste processo, também não sei se é preciso. A dança se tornou uma busca incessante por cada vez mais conexões com aqueles corpos, tão presentes, únicos e cheios de falas e linguagens próprias, prontas para discursar ao mundo. De certa forma, o não conseguir mensurar é estar aberto aos acontecimentos que se hibridificam às experiências. "É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência". (RANCIÈRE, 2005, p. 16). O fato que mais me movia era de como tudo o que estava vivenciando se diferenciava de minha formação inicial. Questionei-me por várias vezes se eu tivesse passado por uma formação mais sensível, se eu teria outra postura até como bailarino. "É experiência aquilo que 'nos

passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação." (LAROSSA, 2002, p. 26).

Nesta associação me constituí verdadeiramente como professor, como mediador de processos artísticos, como coreógrafo, mas, principalmente como ser humano. No grupo pude construir vários trabalhos coreográficos nas modalidades de jazz e dança contemporânea, que receberam premiações em eventos competitivos, mas minha visão já estava se ressignificando a ponto de pensar mais no processo do que no produto. Lidei com o risco, em jogar trabalhos com pesquisa própria em palcos que requerem formatos específicos, fui me desafiando e ao mesmo tempo os alunos estavam dando chance a si mesmos de descobrirem-se únicos, potentes e possíveis.

No segundo semestre do ano de 2017 ingressei na Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau- FURB, um grande marco para mim e para o estado de Santa Catarina, que via nascer a possibilidade de formação específica como primeiro curso de dança do Estado. A graduação em dança entra como mais um caminho possível para se entender e discutir sobre dança, tentando suprir a carência de muitos que já atuavam na área apenas com formação em espaços não formais ou não específica.

Formar professores/dançarinos/ pesquisadores para atuar no campo da dança com foco maior nas danças populares e contemporâneas em espaços formais e não formais de ensino, constituindo-se pesquisadores da prática artística e docente, assim como agentes de desenvolvimento sociocultural atuando enquanto mediadores culturais com ética, responsabilidade e senso de cidadania. (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2017, p. 28)

Estava muito estimulado a começar estudar, vislumbrar o sonho de cursar uma graduação em dança, poder vivenciar mesmo que tardiamente a universidade, não que tenha idade para se começar, mas, no sentido de que já fazia muitos anos que havia saído do ensino médio (2003). Realmente não sabia o que me aguardava e que expectativas criar acerca de toda moção que o curso estava causando. Confesso que no início não foi nada fácil, me sentia impotente, não conseguia acompanhar ou fazer boas escritas, tive a impressão de nunca ter sido alfabetizado, estava muito defasado, precisava de fato criar ferramentas que me mantivessem no curso com qualidade. O apoio dos professores foi de extrema importância nesse pontapé inicial, em geral estávamos nós graduandos numa mesma situação em perspectivas diferentes, cada um com suas vivências e seus questionamentos a serem sanados.

Os processos foram acontecendo, os semestres passando, e fui sendo envolto pelo mundo da universidade. O que era sonho ou parecia longínquo demais, tornava-se realidade e criava cada vez mais aproximações com tudo o que achava que conhecia sobre dança, nos seus mais variados ensejos, seja pelas teorias ou práticas. Em se tratando de práticas é um ponto muito relevante a ser apontado aqui, pois também foi um processo de reestruturar, ressignificar, reaprender, trazer à tona minhas próprias relações com o meu corpo, que é onde a dança está.

As atividades vividas pelos grupos de pessoas em sala de aula não se constituem de acontecimentos uniformes a todos, pois o ambiente e nós todos somos diferentes a cada momento. O corpo presente clama a nós mesmos para sermos escutados de novo a cada momento novo, porque, por mais que o conteúdo pedagógico ancore um caminho didático, nós, o mundo e os outros – aqui e agora – já não somos os mesmos, pois as transformações nos atingem e os instantes nos afetam. (MILLER, 2014, p. 108)

Fugir das formatações para trazer esse corpo à tona não é algo tão simples e automático, é necessário um total apelo a nossas subjetividades e o retorno às nossas memórias, buscar em profundidade nossas significações, conhecer e reconhecer nossos atravessamentos, o que nos tornou bailarinos e o que nos tornou professores. São pontos primordiais no rito de passagem pela universidade e principalmente na passagem da informalidade às buscas acadêmicas e profissionalização do ofício docente.

É de muita relevância citar que durante a graduação fui retornando ao meu processo artístico pessoal, já não estava mais atuando como bailarino, com o tempo e por cobranças pessoais tentava me convencer de que já não servia mais para dançar. De certo modo meu pensamento ainda refletia muito dos estereótipos aos quais a dança foi me apresentada em minha formação inicial. Durante os processos de pesquisa corporal nas aulas da graduação fui descobrindo um outro corpo, aquele que eu não tive oportunidade de conhecer anteriormente, o meu corpo bailarino tinha sucumbido o meu corpo dança, e me encontrar com esse corpo me fez acordar para novos caminhos onde poderia ser protagonista de meus próprios movimentos e do fazer artístico de maneira singular, realmente refletindo o que a dança é como potência artística, educacional e transformadora.

De alguma maneira a graduação foi o segundo divisor de águas em minha história, que me abriu as possibilidades da experiência em dança, dos acessos metodológicos, da democratização da arte e do movimento, da ressignificação de minha visão de mundo, mas, principalmente no meu reconhecimento no lugar de artista, quebrei alguns padrões que delimitavam o meu corpo pensamento que me

direcionava as características espetaculares do ser bailarino. Isto de fato foi um dos choques que aconteceram na minha fase inicial na graduação. Numa visão pessoal, hoje já não consigo separar a dança da educação, porque ambas estão para o mesmo lugar de busca por consciência, protagonismo, construção do conhecimento e experiência.

CORREDORES [MOVIMENTOS DA CASA]

No ano de 2018 fui chamado para ser bolsista instrutor no projeto de extensão Grupos de Dança da Furb, coordenado pelo Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza, ficando responsável pelas aulas e processos do Grupo de Dança Contemporânea, sendo mais um fator relevante em minha formação. De antemão foram repassadas as perspectivas a serem trabalhadas com o grupo, buscando a dança a partir do processo, mais democrática, sensível e possível a diversidade de corpos que participam das aulas.

[...] reconheço que as ações de um educador de dança não se limitam a ensinar danças, mas devem, principalmente, provocar experiências, sensibilidades e reflexões. A dança como experiência e como processo, aqui abordada, foca a prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que virá depois, desvinculado do que se frui. (MILLER, 2014, p. 109)

Assim, fui descobrindo caminhos para lidar com a dança da(s) diferença(s), algo que na minha formação inicial em espaços não formais não era algo palpável, pois tínhamos que criar padrões de corpos para sanar os padrões de movimento. Inicialmente não tive muita adesão de alunos nas aulas, acredito que seja justamente pela mudança de instrutor e de perspectiva das aulas. O grupo já funcionava desde o ano de 2016 com outro instrutor, que partia de ideais mais reproductionistas e tradicionais no ensino da dança. Com o tempo esse cenário foi se modificando e ganhando espaço, os processos começaram a criar teor e vigor artístico, e as aproximações dos corpos foram quase simbióticas.

A primeira grande realização minha dentro do grupo foi no mesmo ano, com o convite para montagem de espetáculo para o XIV Seminário Integrado das Licenciaturas da FURB (2018). Os processos foram muito intensos, tanto na montagem quanto ao que conseguimos alcançar de público e crítica. Intencionalmente o espetáculo lidava com uma outra linguagem de dança, incomum aos olhos acostumados às estéticas clássicas e modernas, com uma temática urgente e que no momento estava em pauta na mídia, sobre a violência contra a mulher.

Vários são os resultados obtidos a partir dos exercícios propostos, como vozes amedrontadas, corpos inquietos, atitudes de raiva presentes na movimentação dos bailarinos e a vontade falar/gritar/dançar/resistir/existir, sem se ter muita certeza dos reais sentimentos/movimentos. Essa incerteza inicial transformou-se em material real para o surgimento do espetáculo "Sobre elas". (SOUZA; ANDRADE; MÜLLER, 2019, p. 153)

O espetáculo intitulado "Sobre elas" lidava com a violência e o abuso contra mulheres de forma chocante, na busca não por uma representação de personagens, mas, como performances da vida real. O impacto do público foi nítido e muito visível, nas suas falas após o espetáculo, na ação performativa que o trabalho propunha como finalização, e pela quantidade de pessoas que lotaram o espaço que foi realizada a apresentação.

O palco deixa de ser ocupado somente pelo elenco e o público ganha protagonismo, entrando e fazendo parte da cena, e com os batons nas mãos – elemento carregado pelas bailarinas – expõem seus pareceres nos corpos dos bailarinos. Estes ficaram com seus corpos cobertos de falas de ordem, indignação e súplica por respeito. Destacamos algumas das frases estampadas nos corpos masculinos: "não", "não é não", "respeita elas", "machistas", "eu nunca quis ter te conhecido", "deixe elas livres", "elas não são suas", entre outras. Um desfile de sensações de revolta comungava naquele momento. (SOUZA; ANDRADE; MÜLLER, 2019, p. 164)

Para o elenco, fortalecendo a perspectiva democrática de corpos, foram escolhidas pessoas de diferentes áreas da universidade, que não necessariamente tinham alguma formação específica em dança, de certo modo o trabalho ganhou muito, podendo contar com corpos construídos fora de formatações específicas de dança. Posteriormente este espetáculo vira capítulo de livro, fortalecendo os vieses da pesquisa acadêmica justificando-se, "[...] pela necessidade de se discutir sobre temas emergentes e urgentes em nossa sociedade contemporânea, firmando a Universidade Regional de Blumenau como potência artística, criadora e estimuladora de cultura". (SOUZA; ANDRADE; MÜLLER, 2019, p. 154)

Os lugares que este espetáculo moveu em mim, foram gatilhos para refletir minhas próprias práticas e conexões em dança, impulsionando um fazer desconhecido, mas, que se mostrou latente e totalmente necessário dentro de minha trajetória. Ao reconhecer-me artista, possibilitou uma quebra de amarras que me fechavam a um calabouço de formas, as quais mantinham meu corpo em uma mesma frequência estética e sinestésica. Permitir-se sentir a partir de outros lugares e instâncias, foi fundamental para trazer o corpo como lugar de fala exponencial, às políticas que nos tornam agentes reais de resistência aos modos da vida social e subjetiva.

Após este espetáculo o grupo cria sua identidade de pesquisa e seus processos se mostram urgentes e necessários, tanto no contexto da dança em constante transformação, quanto aos corpos que podem se apropriar de suas próprias significações em prol da sua liberdade de mover. O grupo segue com suas pesquisas com outros trabalhos para outros contextos, criei trabalhos solo, duo e grupo para levar para eventos competitivos e mostras. Fez-se necessário sentir a pesquisa em terrenos não tão aprazíveis para uma dança que busca pesquisa e outra linguagem. Tivemos resultados bem interessantes nesse contexto, provando que se pode arriscar a dança nas suas mais variadas facetas e lugares que possibilitem sua expansão.

FRESTAS [ENCONTROS]

No que podemos observar inicialmente, os processos que fizeram parte de minha formação estavam calcados nos métodos tradicionais do ensino de dança, e por consequência minha postura docente recaía na replicação metodológica, onde o movimento é validado por uma qualidade técnica, alicerçado aos ideais do corpo disciplinado, refletindo de certo modo com as práticas tradicionais que se relacionam às práticas coercitivas que Foucault menciona em seus estudos.

Digamos que se tem de levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas, os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção. (FOUCAULT, 1993, p. 207)

A partir desses reflexos podemos perceber como as práticas de ser estão imbuídas de tornar-nos experiência, e fazer de nós mesmos o caminho, o trajeto e o lugar de transformação e de apropriação, onde o sujeito em processo de subjetivação é processo de si na sua máxima inteireza de relações e possibilidades. Não trata-se de uma individualização mas de compreender que nesse mote a experiência é produtora de subjetividade e requer a integralidade do reconhecimento de si.

Há também uma outra razão talvez mais fundamental e mais específica das nossas sociedades. Reside no facto de que uma das mais importantes obrigações morais ser, para qualquer sujeito, o conhecer-se a si próprio. A obrigação dos indivíduos à verdade e uma organização científica do conhecimento são as duas razões pelas quais a história do conhecimento constitui um ponto de vista privilegiado para a genealogia do sujeito. Daqui se infere, por conseguinte, que não estou a esforçar-me por fazer história das ciências em geral, mas tão só daquelas que almejam elaborar um conhecimento científico do sujeito. (FOUCAULT, 1993, p. 205)

Tornar-se sujeito não é obra indiscriminada de si, tornar-se sujeito é estar à beira da experiência, imerso nos riscos do desconhecer e reconhecer sua própria casa. É nessa premissa que o sentido das experiências se torna conceito numa perspectiva hermenêutica do sujeito.

Todo o mote da subjetivação está conectado a redes, onde as conexões se concretizam nos encontros de si e com o outro. O professor-artista está nesse lugar de ressignificação, pois só tem sentido a partir do momento que se tem vazão para as descobertas que o indivíduo proclama a si, como estados sígnicos que são apropriados e hibridificados ao sujeito, na busca e no encontro das sinuosidades que os processos de continuidade se dão.

CORPOCASA

O corpo se inscreve de muitas maneiras que por sua vez são totalmente mutáveis durante a vida do sujeito. Entender este corpo que possui uma construção singular desde seus primeiros movimentos enquanto linguagem, é fundamental para refletir enlaces que constituem corpo como fenômeno, da construção de sentidos, dos atravessamentos e dos pressupostos que fazem dos movimentos corporais a obra espetacular da dança. As características espetaculares não menos importantes são em suma respostas às construções de formatos na dança, reflexos metodológicos, estéticos, históricos e alinhados aos moldes culturais dominantes. E onde está o corpo como lugar primeiro a essas construções? "As aparições que manifestam o existente não são interiores nem exteriores: equivalem-se entre si, remetem todas as outras aparições e nenhuma é privilegiada." (SARTRE, 1997, p. 19)

Interessa o antes, o que nos constitui ser-corpo, ser-movente, ser-corpocasa.

Em um objeto singular podemos sempre distinguir qualidades como cor, odor, etc. E, a partir delas, sempre se pode determinar uma essência por elas compreendida, como o signo implica a significação. O conjunto "objeto-essência" constitui um todo organizado: a essência não está *no* objeto, mas é o sentido do objeto, a razão da série de aparições que o revelam. Mas o ser não é nem uma qualidade do objeto captável entre outras, nem um sentido do objeto. O objeto não remete ao ser como se fosse uma significação: seria impossível, por exemplo, definir o ser como uma *presença* - porque a *ausência* também revela o ser, já que não estar *aí* é ainda ser. (SARTRE, 2011, p. 19)

O ser não apregoa o sentido definitivo do sujeito, mas o que emerge da consciência que precede toda e qualquer ação existente. Sartre (1997, p. 22) aponta que "O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a

saber, a consciência como consciência posicional *do* mundo." Posso transitar por entre cômodos, móveis, espaços e sempre será um deparar-se com o território da consciência. Ela, aturdida de si nos gatilhos do mover, escorre em definições pragmáticas e de uma complexidade singular. A consciência do corpo não fecha-se ou define-se na objetividade do saber por onde passa o desejo de mover ou do movimento, mas nas conjunturas dos atos de *movência*. Somos corpo partindo daquilo que sentimos, sem sentir, tornamo-nos apenas massa corporal conformada ao tudo e ao todo.

Pode parecer carregado de obviedade tratar corpo no pressuposto de que sem corpo não há dança, mas o convite a refletir em como esse corpo se inscreve, significa e se constrói em dança antes mesmo da ideia do espetáculo se refaz a cada parágrafo. O questionamento se ressignifica conforme bailamos entre as perguntas: O que? E como? Não de forma tangente, mas central aos anseios desse corpo que se vincula a vértices e arestas dessa casa que é sua existência, essência e lugar de afetos vários que se modificam e modificam a partir de significações da própria linguagem embebida de sensações.

Pode-se pensar em muitos vieses ao se tratar das práxis em dança, seja por suas características preconcebidas de técnica, cultura, arte, educação, metodologia, poética, coreografia, composição, improviso, ou por seus atravessamentos multidisciplinares associados. Nesses vieses vê-se a extrema necessidade de criar novas epistemes para dialogar com as áreas do conhecimento, corpo, subjetividade e pesquisa numa moção da vida real. Sem pautar ou debater sobre importâncias, percebemos que de certa maneira todos os conceitos e estudos atravessam-se no que chamamos de dança, e nos coloca muitas vezes apenas como espectadores e não no lugar primeiro da construção de inúmeras danças, que complexamente criam relações na pluralidade de existências e ações. De certo modo o impulsionamento para escolha dessa temática recaiu na busca pelo entendimento que se fundamenta na reflexão do corpo que se move e em como ele se inscreve como campo genuíno do movimento em poéticas possíveis.

Gil (2001, p. 103) nos aponta que "[...] a dança, por si própria, não significa nada. O gesto dançado, a menos que tenha sido concebido (codificado) para apresentar certa significação precisa [...]". Tal citação provoca a refletirmos nos sentidos que o movimento - gesto - carrega antes da codificação, antes do tornar-se dança, antes de que técnicas interfiram numa dada qualidade sgnica de movimento. Aponta ainda que "O gesto - **movimento** - é gratuito, transporta e guarda para si o mistério do seu sentido e da sua fruição" (*grifo nosso*). (GIL, 2001, p. 103).

O **corpocasa** não se pauta na ambivalência substantiva da etimologia das palavras, ele é a simbiose conceitual para um pensamento que unifique intenções e democratize o ato de dançar além das codificações, e relações históricas de poder que ordenam ao corpo moldes estéticos ou amoldações

ético-políticas. O corpo é morada do movimento a casa também é, não existe movimento sem afetação ou casa sem afetações. São como cômodos existenciais onde os movimentos nascem, criam-se e ressignificam-se, partindo da necessidade do mover.

O mover – A movência é além cinética, porque o movimento não simula um estado, ele é o estado pulsante das reações orgânicas do corpo. Neste ensejo recai-se no chavão da dança como expressão, mas expressão de que? Da narrativa distante de nossa realidade, da construção da imagem do belo, ou pela culturalidade? Os questionamentos estão sendo colocados a título de reflexão, não requerem repostas prontas ou conclusivas, porque galgam a necessidade de repensar as práticas as quais estamos inseridos.

A subjetividade proposta por este escrito, perpassa pela densidade do reconhecer-se como local, ou melhor, como espaço que é uníssono de moções, as quais a estrutura pré visual da casa perde seus limites geográficos e geométricos em prol da consciência do corpo que existe como espaço que guarda imagens, fotos e *flashes* de memória, que se tornam rejuntos para a construção desse **corpocasa** que é único. Seria possível uma dança remontar essa efemeridade de corpocasa? Esse questionamento serve de base para uma busca pelo conceito de **corpocasa**, que rebusca nas tangências, ângulos e arestas da casa, motivos que primem o corpo, não por sua capacidade física de execução dos movimentos, ou erroneamente pensar o corpo que sabe se expressar, como uma categoria unicamente formatável do sujeito, mas o corpo que se expressa, se movimenta, sem a autorização dos padrões e formatações disciplinares dos corpos.

CONSIDERAÇÕES [POÉTICAS]

Deixamos de dançar durante a vida, principalmente na fase escolar, o capacitismo nos leva a repetir discursos que excluem corpos dissidentes e corpos possíveis, mas principalmente excluem nós mesmos das possibilidades de mover. As frases: "não nasci para dançar" "nasci com dois pés esquerdos" "não tenho coordenação motora para isso" "não sou bom ou boa nisso" se repetem a cada sala de aula que entrei e entro, se a dança nasce do/no corpo por que cria-se uma hierarquia qualitativa? A qualidade deve estar no como eu me reconheço acerca de meu próprio passeio no interior de meu **corpocasa**, reconhecendo minhas portas e janelas para uma visão de mundo ampliada, como relação, como estados de alcance.

Corpocasa é estar/ser/mover/afetar/ressignificar/ desencontrar, é acionar os dispositivos da existência não no pragmatismo do automatismo da ação, mas, no sentido de sentidos vários que transcorrem e transversalizam acerca de nossas próprias percepções de mundo, onde pode-se calcular os centímetros de cada fissura na parede de um cômodo, ou medir cada cicatriz visível ou não dos corpos moventes, pouco ou muito voláteis, pouco ou muito densas, pouco ou muito propensas, pouco ou muito na ligeireza do verbo.

Corpocasa se faz no reconhecimento desse corpo que para de dançar durante a vida, por paradigmas que muitas vezes estão escondidos atrás das cortinas, atrás dos armários escuros, debaixo da cama. Através das frestas pude perceber pequenas fugas e como meu corpo dança, independentemente da validação técnica. Tudo faz parte, o corpo, a movência, os códigos, a cultura, a formatação. Mas, aqui encontro o mover na sua forma primeira, aquela sem julgamentos, aquela à qual me aproprio dos meus vários estados de ser. Meu corpo é dança na sua inteireza existencial, meu corpo é a dança que acontece antes do espetáculo. O espetáculo é meu corpo na sua infinitude. Corpocasa é minha permissão de ser infinito na imensidão do movimento.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'água, 1991.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 Jul 2021

BORDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. Maria Lúcia Machado.

FORTIN, Sylvie. Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto -Etnografia para pesquisa na Prática Artística. **Cena**, Porto Alegre, v. 7, p. 97-109, 2009. Tradução Helena Mello.

FOUCAULT, Michel. **A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail.

_____, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N1 Edições, 2013. Tradução de Salma Tannus Muchail.

_____, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). **Revista de Comunicação e linguagem**. nº 19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

GIL, José. **Movimento total: o corpo e a dança**. Traduzido por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

MARQUES, Isabel *et al* (org.). Educação e cultura: reflexões sobre a dança na cidade. In: XAVIER, Jussara *et al* (org.). **Coleção Dança Cênica**: pesquisas em dança. Joinville: Letradágua, 2008. p. 49-58.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura.

MILLER, Jussara. O corpo presente: uma experiência sobre dança-educação. **Etd: Educação temática digital**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 100-114, Jan./Abr. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. 34. ed. São Paulo: Exo Experimental Org34, 2005.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: Ensaio de Ontologia Fenomenológica. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997. 782 p. ISBN 85-326-1762-0.

SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; ANDRADE, Rodrigo de; MÜLLER, Stefanie. Sobre elas: Invisibilidade? Poder? Medo? Provocações necessárias. In: Carla Carvalho; Marco Aurélio da Cruz Souza. (Org.). **Arte e Estética na Educação: pesquisas e processos**. 1ed. Curitiba: Appris, 2019, v. 1, p. 153-168.

STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, nov. 1995.

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Dança Blumenau: 2017/2**. Disponível:
https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201808231239070.PPC%20Curso%20de%20Danca%202017.pdf. Acesso em 16 jul 2021.

UM REGISTRO A/R/TOGRÁFICO AO OLHAR PARA OS PRÓPRIOS PROCESSOS DE SENSIBILIZAÇÃO NO ENSINO DA ARTE-DANÇA E SUAS TRANVERSALIDADES

Ana Paula Darolt¹

apdarolt@furb.br

Marco Aurélio da Cruz Souza^{2a}

marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

RESUMO

Este artigo resulta do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "UM OLHAR A/R/TOGRÁFICO PARA OS PROCESSOS DE SENSIBILIZAÇÃO NO ENSINO DA ARTE/DANÇA E SUAS TRANVERSALIDADES", sob orientação do Professor Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza e co-orientação da Dra. Giovana Bianca Darolt Hillesheim, que utilizou-se da A/R/Tografia e da autoetnografia como processo metodológico. Nesse sentido, busca apresentar algumas reflexões acerca do sensível na experiência educacional de uma das autoras e em sua própria constituição enquanto professora, artista e pesquisadora.

Palavras-chave: Arte; Dança; Educação; Sensível; A/R/tografia.

ABSTRACT

This article results from the research entitled "AN A/R/TOGRAPHIC LOOK AT THE AWARENESS PROCESSES IN ART/DANCE TEACHING AND ITS TRANSVERSALITIES," under the supervision of Professor Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza. It also had the co-supervision of Dr. Giovana Bianca Darolt Hillesheim, who used A/R/Tography and autoethnography as a methodological process. This sense seeks to present some reflections on the sensitivity in one author's educational experience and her own constitution as a teacher, artist, and researcher.

Key words: Art; Dance; Education; Sensitive; A/R/Tography.

¹ Licenciada em Artes Visuais (Uniassevi-FAMESUL), Especialista em Arte e Educação (Uniassevi), Graduanda em Dança (FURB) e professora efetiva da Rede Pública Estadual de Ensino há mais de uma década. Atualmente, ocupa o cargo de coordenadora na Escola Polo de Ensino Médio Remoto, da regional de Timbó. Também é professora de Dança Contemporânea e Dança Criativa no Viva Espaço Multicultural (VEM) de Timbó.

² Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal, coordenador do curso de Licenciatura em Dança e professor da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), membro do conselho científico da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (2019-2021) e do conselho editorial (2021-2023). Vice-presidente da APRODANÇA – SC (2019-2023).

*"Diga-me e eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu aprenderei."*³
(Benjamin Franklin)

INTRODUÇÃO

Ana Paula Darolt.

29 anos

Nasc. 21/10/1991

RG: 4.394.073

Matrícula como professora da rede pública estadual de SC: 662188-0-03

Vínculo (FURB): 200212 – Dança

Pessoa (matrícula): 1991

Eu não sou um número.

O objetivo geral deste artigo é investigar os reflexos do trabalho com o sensível no processo pessoal da primeira autora, acerca do ensino e aprendizagem das artes e, mais especificamente, da dança, no ambiente escolar. Por sensível, entende-se não apenas a capacidade de ter sensações físicas, reagir a estímulos e se emocionar, mas também de observar, refletir, fazer conexões, se expressar e criar, levando em consideração seu contexto e suas próprias percepções particulares. Este objetivo, desdobra-se nas especificidades de relatar estas experiências e suas respectivas reverberações nos estudantes; refletir acerca dos processos de sensibilização por meio da arte e da dança no ambiente escolar; identificar e analisar em que aspectos o trabalho com dança colabora com a educação do sensível; identificar em que aspectos o ensino sensível da arte pode auxiliar numa educação que contribua para uma formação mais humanitária⁴; e apontar possíveis caminhos pedagógicos e metodológicos do trabalho com dança na escola, pautados numa educação sensível.

Valorizar o sensível, como apontado no estudo, a partir da perspectiva de Jacques Rancière⁵, é um

³ Frase que inspirou e deu origem ao trabalho de conclusão de curso do qual discorre este artigo, citada pela personagem Anne, de Anne em Anne with an E (Anne com E).

⁴ Compreendidos como cidadãos políticos, livres, afetivos, empáticos que consideram a existência e o contexto do outro.

⁵ Jacques Rancière (n. 1940, Argélia) é Professor Emérito de Estética e Política na Universidade de Paris VIII, onde lecionou de 1969 a 2000. Na França, suas obras mais recentes são L'inconscient esthétique (2001), La fable

modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela "educação estética" para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre. Sobre essa base, constitui-se a ideia da modernidade como tempo dedicado à realização sensível de uma humanidade ainda latente do homem. (RANCIÈRE, 2009, p. 39)

Nesse sentido, o trabalho educacional numa perspectiva do sensível é papel de todos, mas, especialmente, dos que fomentam a Arte, sejam artistas, produtores culturais ou professores. Cabe a nós plantarmos sementes. Cabe a nós defendermos nossa área de conhecimento, e a ideia de que o aprender não se faz apenas a partir de ciências exatas.

200 páginas, 10 capítulos, 10 anos de história. Números, números, números... O que é, o que são, o que dizem?

O trabalho de conclusão de curso analisado está dividido em três partes, apresentadas em 10 capítulos e seus respectivos subcapítulos. A primeira parte conta com os capítulos intitulados: "1 PRÓLOGO", "2 INTRODUÇÃO" e "3 ARTE: O QUE REALMENTE ESTÁ AÍ?" A segunda parte é composta pelos capítulos: "4 A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL" e "5 A DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR". E a terceira parte por: "6 RELATO DE EXPERIÊNCIA", "7 O OLHAR DO OUTRO", "8 RECORDAÇÕES", "9 A ESCOLHA DO LAYOUT A/R/TOGRÁFICO" e "10 CONSIDERAÇÕES FINAIS". Ao optar-se pela utilização da A/R/tografia, desenrolou-se um profundo olhar autoetnográfico⁶, apoiado, especialmente, em referenciais teóricos como: Jacques Rancière, Deleuze, Duarte Júnior, José Pacheco, Paulo Freire, Isabel Marques, Lev Vygotsky e Fayga P. Ostrower,

A primeira parte do trabalho (capítulo 1, 2 e 3) consiste numa reflexão acerca do que de fato é Arte e de seu papel na sociedade contemporânea. Destaca-se neste primeiro momento, a ideia de massificação da humanidade, que, segundo Ostrower (1983, p. 22), "revela o descaso pela individualidade das pessoas" numa época em que seres humanos parecem estar em declínio de individualidade, duvidosos de sua função no hoje. Assim, a autora nos lembra que ampliar nossa consciência através da sensibilidade é função essencial da arte.

cinématographique (2001), Le destin des images (2003), Les scènes du peuple (2003) e Malaise dans l'esthétique (2004). No Brasil, publicou A noite dos proletários (Companhia das Letras, 1988), Os nomes da história (Educ / Pontes, 1994), Políticas da escrita (Editora 34, 1995), O desentendimento (Editora 34, 1996), O mestre ignorante (Autentica, 2004) e O inconsciente estético (Editora 34, 2009). É assíduo colaborador da revista Les Cahiers du Cinema e do suplemento cultura Mais! da Folha de São Paulo.

⁶ Conforme o artigo de Bruna Leticia Potrich e Gisela Reis Biancalana "Poéticas autoetnográficas em performance arte", no caderno 8 da Coleção "Quais danças estão por vir?" (JESUS, Thiago Silva de Amorim; SOUZA, Marco Aurélio da Cruz; e MACARA, Ana. 2020), a autoetnografia permite o diálogo entre arte e elementos culturais fundindo a pesquisadora ao seu foco de pesquisa e possibilitando o olhar de forma sensível e simultânea para a dicotomia eu x outro.

Ao consumir Arte, a bagagem cognitiva do leitor aliada ao contexto, enriquecem o processo de leitura e fazem despontar muitas formas significativas. Deleuze (1974, p. 38) acredita que "através da arte nos perfuramos e somos perfurados. As imagens têm poder de fala, pois são formas e estruturas de pessoas, que indagam, se afirmam, se negam". Assim, este estudo A/R/tográfico torna-se uma metalinguagem, ao utilizar-se da própria arte como fonte de pesquisa nas reflexões sobre o ser professor/artista/pesquisador. Com estas reflexões acerca da importância da Arte atrelada à cognição, o trabalho adentra em sua segunda parte: Reflexões acerca da importância de se trabalhar com o sensível nos processos de ensino e aprendizagem, enfatizando as contribuições de Jacques Rancière com a obra "A partilha do Sensível" (2009). Para o autor, as práticas estéticas são formas de visibilidade das práticas de arte, e é o momento de modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela "educação estética".

Investir-se numa educação do sensível, conforme também destaca Duarte Júnior (2000, p. 38), significa "não somente o desenvolvimento de pessoas mais plenas e inteiras em seu contato (pessoal e profissional) com o mundo, mas também a criação daquelas bases humanas sobre as quais poder-se-á erigir novos parâmetros do conhecimento".

Como indicações de algumas escolas que propõe uma prática pedagógica inovadora, apresenta-se: *A Escola da Ponte* (de Portugal); *O Projeto Âncora* (em Cotia, no interior de SP); *O Projeto Gente* (no Rio de Janeiro) e, mais especificamente no que tange ao ensino da dança, *O Studio Segni Mossi* (na Itália).

Cabe mencionar as principais abordagens para o ensino da dança apresentadas: A Pedagogia tradicional, A Pedagogia Crítica, A Pedagogia Feminista, e a Pedagogia da Dança Criativa⁷ que, por ser mais democrática, é entendida como a corrente metodológica mais adequada para se utilizar com crianças no ambiente escolar.

Ao mergulhar nesta relação de Dança com a Escola, faz-se necessário enfatizar a importância da pesquisadora Isabel Marques para este estudo. Ela defende a ideia da Dança enquanto área do conhecimento, acreditando que esta linguagem pode contribuir para uma reflexão sobre as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Marques também aponta problemas e aspectos que vêm dificultando o trabalho com a dança na escola: Um dos mais graves diz respeito ao ensino e à compreensão da dança, que se identifica em uma visão estereotipada. Na maioria dos casos, é

⁷ O que a Dança Criativa pretende mostrar é que sua prática fornece os subsídios necessários para o desenvolvimento espontâneo e criativo da linguagem do movimento; tem o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica coerente, estimulando a criatividade, baseando-se em análises de técnicas da dança adequadas às séries, com enfoque na educação psicomotora. [...] É um método de trabalho que foge de determinadas regras estereotipadas e que valoriza o processo criativo, estimulando o aluno a novas explorações e o professor a renovar sempre. (Arce e Dácio, 2007)

perceptível que a causa do pensamento distorcido é a falta de conhecimento sobre o assunto dos que integram o espaço escolar (professores, gestores e toda comunidade escolar). Ela também considera que "o estudo, e a compreensão da dança - corporal e intelectualmente - vão muito além do ato de dançar" (Marques, 2003, p. 19). Fica então a reflexão: Afinal, para quê serve a dança nas escolas? Conforme Strazzacappa (2001, p.57) a Dança na escola pode servir de incentivo para que a criança se torne artista, ao lhe possibilitar o contato com esse universo mágico. Mas a dança na escola só serve de estopim. A formação do profissional se dá fora desse ambiente. A educação básica torna-se responsável, acima de tudo, pela formação de indivíduos sensíveis. Assim, a dança na escola não forma o artista, mas pode formar um público de arte. Fato é que, conquistar uma compreensão e respeito acerca do ensino da Arte já é uma luta secular, a luta pela valorização da dança escolar então, está apenas começando. Observa-se que Arte e a Dança podem sim passar pelo entretenimento e pela apreciação que agrada um determinado público, mas suas funções não podem se reduzir a isso, principalmente no ambiente de ensino escolar.

A última parte do trabalho consiste então num relato de experiência. Este relato parte de reflexões apresentadas no artigo: *Trajetória e memórias no ensino da dança: correntes pedagógicas no processo de formação* (2018), que apresenta uma linha do tempo na Educação, Arte e Dança, da infância à carreira profissional da autora. É possível perceber que houveram muitas ressignificações nesse processo, principalmente quanto à compreensão da dança em diferentes contextos, sendo a escola um lugar de fomento dessa linguagem enquanto Arte, e o trabalho realizado por uma professora, tão latente quanto pode ser o de uma bailarina ou qualquer outro profissional da dança. Passar por diferentes metodologias de ensino desde a infância, enquanto aprendiz, e poder olhar para estas experiências que permearam da metodologia tradicional à metodologia crítica (universidade), como educadora, com certeza contribuiu muito para o próprio crescimento profissional, paralelamente a um trabalho de pesquisa.

Observa-se que Licenciatura em Dança abriu portas para muitas reflexões e percepções, como a de que o trabalho com Arte Educação, que já vinha sido desenvolvido na escola pública, poderia ser potente no desenvolvimento humano dos educandos. Mas também, que poderia - ou melhor, deveria - passar por um constante processo de evolução.

Assim como boa parte da comunidade escolar apontada por Marques (2003), os próprios professores de Arte-Dança podem ter cultivado ideias errôneas acerca deste universo, como foi o caso. Durante os últimos quatro anos, estudar, praticar e lecionar dança acabaram por modificar formas de ver, pensar e estar no mundo, mas, especialmente, de estar na sala de aula. A professora de Arte que começou a lecionar em 2010 foi uma boa professora, mas não existe mais.

Alguns discursos como “- Professor é professor, aluno é aluno. Não somos amiguinhos.” Caíram por terra. Bem como sofrimento aos finais de semana planejando aulas e, muitas vezes, optando por “fórmulas prontas”, que não desafiavam o aluno a criar, ou as muitas vezes a se perder a voz, pela necessidade de gritar. Aquela professora não conhecia verdadeiramente seus alunos. Eles eram um número. Essas questões podem ter mudado por muitas razões (maturidade, estabilidade etc.). Mas trabalhar com dança dentro da escola pública, foi a principal delas. Na aula de dança não cabia toda a formalidade e “disciplina” exigida nas aulas de Arte. Isso não “funcionava”. Precisava ser mais leve, divertido, para professora e alunos. Não eram bailarinos, eram 60 crianças, que nunca tinham dançado, com os mais diversos corpos e histórias.

Alguns logo se destacavam, pois já tinham algum tipo de relação com a dança. Ou mesmo pelo biótipo, expressão... Mas, logo percebe-se que o trabalho em questão não era para eles. O trabalho em questão era para aquele aluno que nunca pisaria num palco se eu não o colocasse nas coxias. O trabalho era para aquele aluno que não tinha amigos, que sofria *bullying*. O trabalho era para aquele que não podia pedir para o pai comprar figurino. Para aquele fora dos padrões estéticos construídos pela sociedade. Para aquele que os pais saíam antes dele acordar e chegavam em casa quando já estava dormindo. Para aquele que sofreu agressões. Para aquele que estava confuso quanto à própria sexualidade. Para aquele que nunca cogitou dançar. Quando houve esta compreensão, passou-se a olhar para os alunos com outros olhos. A enxergar quem eles eram. A perceber suas dificuldades e potencialidades. A criar uma relação de afeto e confiança. Não se pode dizer que essa relação aconteceu plenamente com todos, mas com uma quantidade significativa de alunos com os quais se partilhou histórias, risadas, angústias, preocupações, conquistas e gratidão. Eles deixaram de ser um número e se tornaram a Maria, a Sabrina, a Lissandra, a Melissa, a Natieli, o Gustavo, e tantos outros. A “Professora Ana Paula” deu lugar à “Prof Ana”. Não só na dança, através dos projetos. Na sala de aula. Na vida. Em si mesma. E os resultados disso, foram incríveis.

O capítulo 7, tira então esta professora do lugar de fala, colocando-a como relatora de um “olhar do outro”, do olhar daqueles que levaram a tais reflexões: seus alunos. Impossível não se emocionar com cada palavra registrada que, particularmente, dizem mais que as tantas outras palavras das 200 páginas.

“[...] contribuiu muito na minha formação pessoal, comecei a enxergar o mundo com outros olhos, os olhos de quem dança. Construí uma relação de aceitação com meu corpo e com o próximo [...] Dançar me fez mais humana.” (Depoimento aluna 1)

“[...] ela entendeu e respeitou o fato de que seus alunos tinham corpos, idades, gostos, estilos, habilidades, dificuldades e formas de dançar diferentes [...] fui assimilando que a dança no contexto escolar é muito mais do que decorar uma coreografia para a apresentação [...] o desenvolvimento de olhar muito mais crítico para o mundo, uma forma incrível de lidar com os meus sentimentos e um motivo para querer estar cada vez mais presente na escola.” (Depoimento aluna 2)

“Uma professora com amor por ensinar e, acima disso, envolver, com a mais pura entrega e transparência, que me transportou para uma realidade linda e sensível, sobre eu mesma e o mundo. Meu corpo, minha mente, minhas emoções, minhas ações... Eu Imaginei. Movimentei. Senti. Entreguei. DANCEI. E dançar me salvou. Me salvou de mim, me salvou do mundo. Me salvou de tudo aquilo que não me permitia ser eu.” (Depoimento aluna 3)

“[...] Ela sempre percebeu isso, ela escutou meu pedido de ajuda sem nem mesmo eu ter falado nada e me ajudou, por meio da dança ela conseguiu me ajudar a vencer o transtorno alimentar e por conta disso sou completamente grata pela Ana e também pela dança, que foram minhas heroínas [...]” (Depoimento aluna 4)

Segue no capítulo 8, uma coletânea de outros manuscritos entregues pelos alunos ao longo dos últimos anos, e de fotografias que registram lembranças do trabalho realizado. Este material documental corporifica toda a teoria até então apresentada, utilizando-se da A/R/tografia autoetnográfica para dizer, de maneira sensível, muito além do que somente as palavras o fariam.



Fig. 01 Início da carreira na educação (arquivo pessoal)



Fig. 02 Festival escolar Dança Catarina 2018 (arquivo pessoal)



Fig. 03 Coreografia "*Igualdade: Presente!*" (arquivo pessoal)



Fig. 04 Coreografia "*Embrace!*" (Arquivo pessoal)



Fig. 05 Aula de Dança Criativa (arquivo pessoal)



Fig. 06 Professora e aluna (arquivo pessoal)

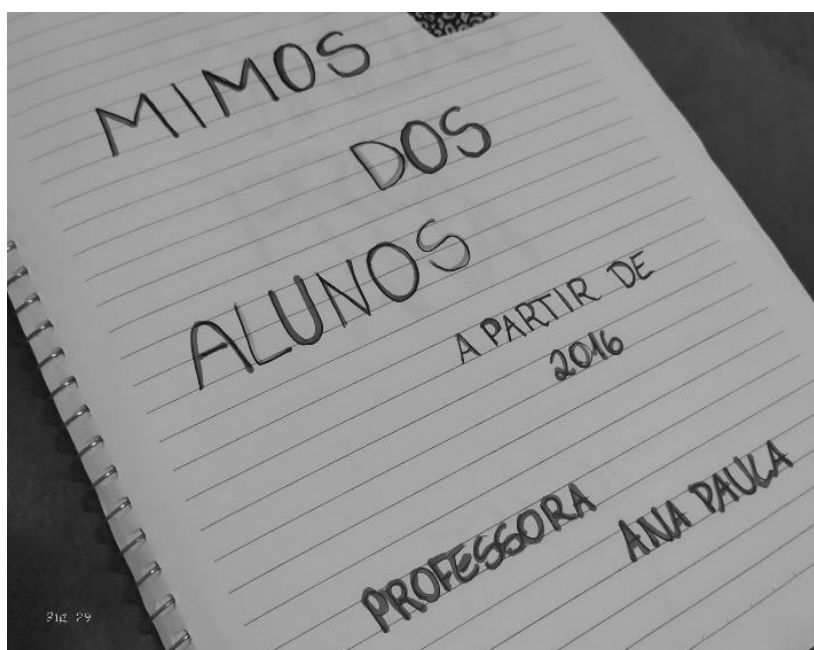
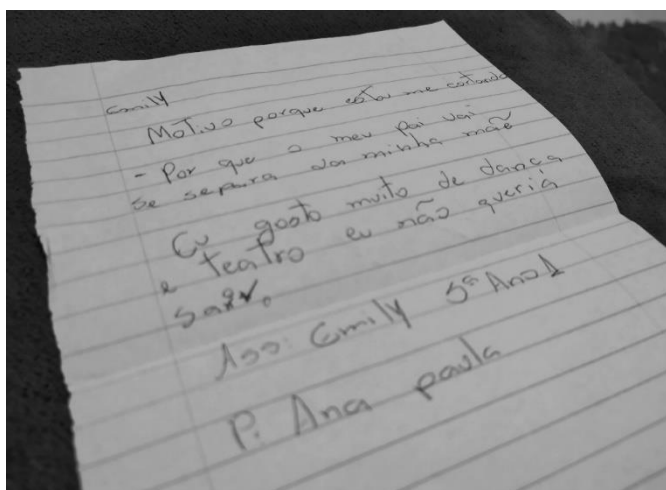


Fig. 07, 08, 09e 10 Caderno de lembranças (arquivo pessoal)



E afinal, o que seria esse ser sensível? Esta A/R/tografia compreende a sensibilidade não apenas como a capacidade de ter sensações físicas, reagir a estímulos e se emocionar, mas também de observar, refletir, fazer conexões, se expressar e criar, levando em consideração o contexto e as percepções particulares. Não apenas ver o outro, mas olhar, enxergar⁸, concebê-lo no todo. É esta educação do sensível a que deve se propor a Arte no ambiente escolar. E para fazer o aluno enxergar, e preciso enxerga-lo.

⁸ Cabe aqui distinguir o ver do enxergar. Compreendendo o ver enquanto sentido atribuído aos olhos e, o enxergar enquanto sua transcendência, sendo assim, enxergar é ser atravessado e atravessar o outro, apreender o mundo e descrevê-lo, buscar sentido, tomar para si. Da mesma maneira que Jean-Paul Sartre, na obra, *Entre quatro paredes*, refere-se a princípios éticos como a máxima “conhece-te a ti mesmo” a partir da alteridade:

- Sente-se. Chegue mais perto. Mais. Olha nos meus olhos: está se vendo neles?
- Estou tão pequenininha. Vejo-me muito mal. Muito mal!
- Mas eu vejo você inteirinha. Faça-me perguntas. Nenhum espelho será mais fiel! (1977, p. 10)

O trabalho é finalizado com o capítulo 09, intitulado "A escolha do layout A/R/tográfico". Na A/R/tografia, os elementos visuais foram cuidadosamente pensados a fim de comunicar, em diálogo com a escrita, as ideias apresentadas, visto que a Arte, como bem enfatizado, pode – e deve – muito mais do que causar sensações estéticas mas, causar atravessamentos. Assim, desenhou-se ao longo das 200 páginas, uma história ilustrada por inúmeras e diferentes folhas secas, que representam os tantos caminhos percorridos, metodologias, escolas, professores, alunos... E as tantas versões que compõe a professora de hoje. Folhas em diferentes tons de laranja, que exprimem particularidades da artista, bem como se misturam às particularidades de cada personagem das cenas cinematográficas escolhidas à dedo para falar de arte de maneira transversal. Arte e vida se misturam, se unem, se fundem, se confundem, se completam e flamejam como o mais puro laranja: *"A cor tóxica proveniente dos vulcões que mudou a história da arte"*, como explana Kelly Grovier (2018), nos trechos do artigo apresentado neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As árvores são feitas de inúmeras folhas, com diferentes tamanhos, formatos e tonalidades..."

Mas todas elas existem, porque alguém plantou as sementes."

(Ana Paula Darolt)

O estudo desenvolvido em diálogo com a autoetnografia e a A/R/tografia, lançou um olhar sensível sob o caminho - especialmente profissional e acadêmico – percorrido pela própria autora até então. Caminho este que foi se moldando ao longo do percurso e ampliando reflexões e percepções pessoais diante das experiências vivenciadas e pesquisas em Arte, no âmbito escolar.

Falar e refletir sobre as próprias experiências não foi algo cogitado num primeiro momento. Entretanto, com uma crescente e evidente paixão pelo trabalho desenvolvido na educação, ficou difícil caminhar por quaisquer outros temas.

Nossas experiências são únicas e nos tornam singulares em cada contexto. Tornamo-nos assim, fontes de pesquisa para nós mesmos e para os outros. "Nas poéticas autoetnográficas em performance arte nos concedemos aprender com o processo criativo do outro e refletir as diferentes formas desses atravessamentos." (HOFFMANN; GABRIEL; SOUZA, 2020. p. 16)

Olhar para si, com sensibilidade e franqueza, é difícil e desafiador. Um ato de coragem, audácia, resiliência. Também é difícil ser imparcial diante de si mesmo. Somos movidos e afetados pelo que vivenciamos. Nossas conclusões partem de um ponto de vista. "O contexto de onde viemos afeta o modo como vemos", como bem destaca Walter Benjamim, 1955, em "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica". Mas olhar para si, para os próprios processos e metamorfoses, estando aberto a ver por diferentes ângulos, também se faz necessário dentro da pesquisa acadêmica e na profissão professor, motivo pela escolha deste caminho metodológico. Somos eternos aprendizes de nós mesmos e do mundo. Aprendemos com cada turma por qual passamos, com os detalhes das salas de aulas, com cada criança, com cada frustração e com cada conquista de nossos estudantes. Um professor que não ressignifica constantemente suas práticas e seus entendimentos, não compreendeu, na totalidade, a grandiosidade do seu papel enquanto mediador de conhecimento e como ser-humano, que participa direta e indiretamente da formação de outros seres humanos. Somos mais que um número na fila da vacina. Somos mais que matrículas, mais do que índices, mais que sistemas. E nosso aluno também é.

Esta história na educação, mesmo com uma bagagem considerável, provavelmente ainda está no início, e ainda se aprenderá muito ao longo dos próximos anos. Assim se espera. Faz parte do processo. Mas, a partir do que já foi vivido, observado, estudado, refletido e aprendido, percebe-se uma necessidade urgente de desenvolver um olhar sensível para os processos de ensino e aprendizagem. É preciso olhar o aluno no todo, para além do que está escancarado. Considerá-lo em toda sua singularidade e a partir de suas urgências.

Com a análise de todo material bibliográfico e autoetnográfico aqui apresentados, foi possível refletir sobre os processos educacionais e artísticos através da singularidade da autora, observando como são e foram construídas estas práticas pedagógicas e seus atravessamentos. Isso permitiu uma investigação minuciosa dos reflexos do trabalho com o sensível no processo de ensino das artes e, mais especificamente, da dança. Com o relato das experiências e suas respectivas reverberações nos estudantes, além de refletir acerca dos processos de sensibilização por meio da arte e da dança no ambiente escolar, pôde-se identificar e analisar em que aspectos o trabalho com a dança na escola colabora com a educação do sensível, e em quê este sensível no ensino da arte pode auxiliar. Assim, foram expostos possíveis caminhos pedagógicos e metodológicos utilizados que, a partir dos registros, depoimentos e reflexões apresentadas, podem corroborar para o ensino da arte-dança.

É axiomático que a exploração do sensível na educação, contribui para uma formação estética, epistemológica, política, e ética, assim, mais humanitária. Isto se vê a partir dos resultados apresentados ao longo do trabalho, especialmente considerando o contexto do ensino formal na rede pública estadual, com crianças e adolescentes. Os alunos que passaram por processos artísticos sensíveis, visivelmente

criaram ou ressignificaram seu vínculo com a arte e, conseqüentemente, ampliaram suas formas de ver, sentir e estar no mundo.

Quanto professora, artista e pesquisadora sujeita do estudo, pode-se dizer que todas as experiências vividas no campo de ensino e aprendizagem da arte foram e continuarão sendo extremamente significativos no processo de formação pessoal e profissional. Hoje, é possível perceber que a Dança teve um papel fundamental nesta história, ressignificando práticas e colaborando para que estas transformações transcendam o corpo, as salas de aula, e as paredes das escolas. Nós professores podemos não saber quantas vidas transformamos, mas elas saberão.

REFERÊNCIAS

ARCE, Carmem; DÁCIO, Gabriela Mavignier. **A dança criativa e o potencial criativo:** Dançando, criando e desenvolvendo. Revista Eletrônica Aboré. Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo. 3ª Ed. 2007

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade.** In: _____. Magia e Técnica, arte e política -ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência:** etnografia, autoetnografia e estudos em dança. Urdimento, v.2, n.27, p.168-183. Dez de 2016.

DAROLT, Ana Paula; HILLESHEIM, Giovana Bianca D. Trajetória e memórias no ensino da dança: correntes pedagógicas no processo de formação. Revista "**O Teatro Transcende**" Departamento de Artes – CCEAL da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 23, Nº 1, p. 92 - 110, 2018 – Edição Especial dos 45 Anos de Artes na FURB

DELEUZE, Gilles. **Lógica dos sentidos.** Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>>. Acesso em: 27 out. 2020.

GROVIER, Kelly. **A cor tóxica proveniente dos vulcões que mudou a história da arte.** BBC. 24 de março de 2018. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-43436389>>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

HOFFMANN, Carmen Anita; GABRIEL, Eleonora; SOUZA, Maria de Lourdes Macena de. **A gira das três saias.** In: JESUS, Thiago Silva de Amorim; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; MACARA, Ana. ORGs. Saberes-Fazeres em danças populares. Salvador: ANDA, 2020.

JESUS, Thiago Silva de Amorim; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz; MACARA, Ana. ORGs. **Saberes-Fazeres em danças populares.** Salvador: ANDA, 2020.

LOBATO, Flávia Navarro da Silva. **Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são 'ensinados' por professores do século XX, com práticas do século XIX.** 2017. Disponível em: <<https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=node/28497>> Acesso em: 19 Jun 2021.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez; 2003.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte.** 13ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível.** São Paulo: Editora 34. 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **Entre quatro paredes.** Trad. Guilherme de Almeida. 1 Ed. São Paulo: Abril Cultural. 1977.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na chuva... E no chão de cimento.** In FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: Construindo caminhos. 1ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001

O PROFESSOR-ARTISTA NA DANÇA: concepções e reflexões quanto seus atravessamentos

Larissa Aparecida Kremer¹

lari.cida@gmail.com

Marco Aurélio da Cruz Souza²

marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

RESUMO

O presente artigo é concebido a partir de um trabalho de conclusão de curso, no qual ao olhar para a trajetória da pesquisadora, para a poética de sua dança que extrapola o gesto mecânico e se transforma em ação sensível, identifica-se o sentido e a importância do conceito professor/artista. Diante disso, busca-se a compreensão e reflexão das transversalidades deste binômio, buscando tecer relações investigativas com as experiências vividas enquanto artista, docente e discente em dança. Nesse sentido, foi vislumbrado que o processo de pesquisa deveria estar conectado com as memórias da pesquisadora e com as vozes de pessoas que foram fundamentais à sua formação. Para tanto, entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas com o intuito de ampliar a compreensão da temática em questão. Foram entrevistados individualmente mães de alunos de dança, direção da escola onde atua e professores de dança que perpassaram em sua trajetória. Os resultados da pesquisa foram apresentados em 5 categorias cruzando as vozes dos participantes do estudo com a literatura estudada. A escrita do trabalho aconteceu nas perspectivas da Pesquisa Baseada em Arte e da A/r/tografia, fazendo o uso do próprio trabalho artístico da investigadora para refletir sobre vivências e experiências, tecendo e construindo relações através do estudo sobre o professor-artista.

Palavras-chave: Dança. Educação. Professor-artista. Arte.

ABSTRACT

This article is conceived from a course conclusion work. Looking at the researcher's trajectory, at the poetics of her dance that goes beyond the mechanical gesture and becomes sensitive action, the meaning and the importance of the teacher/artist concept. Therefore, we seek to understand and reflect on the transversalities of this binomial, seeking to weave investigative relationships with the experiences lived as an artist, teacher, and student in dance. In this sense, it was envisioned that the research process should relate to the researcher's memories and with the voices of people who were fundamental to her training. Therefore, semi-structured interviews were developed to broaden the understanding of the theme in question. Mothers of dance students were individually interviewed, the direction of the school where

¹ Licenciada em Dança, na Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB e Pós-graduanda em Linguagem e Poética na Dança pela FURB e pela Fundação Fritz Müller de Blumenau-SC. Atualmente é bailarina do Grupo de Danças Alemãs da FURB, professora e pesquisadora de Dança para o público infantil em Gaspar/SC

² Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal, coordenador do curso de Licenciatura em Dança e professor da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), membro do conselho científico da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (2019-2021) e do conselho editorial (2021-2023). Vice-presidente da APRODANÇA – SC (2019-2023).

she works, and dance teachers who have passed through her trajectory. The research results were presented in 5 categories, crossing the voices of the study participants with the studied literature. The writing of this article took place from the perspectives of Art-Based Research and A/r/tography, making use of the researcher's own artistic creation to reflect on experiences, weaving, and building relationships through the study about the artist-teacher.

Key words: Dance. Education. Teacher-artist. Art.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esse artigo surge a partir da trajetória pessoal de uma das autoras dando ênfase ao contexto artístico, para a poética de sua dança, da dança que acontece no seu corpo. Esta dança extrapola o gesto mecânico e se transforma em ação sensível, e nesse sentido identificou-se no estudo o real sentido e a importância do conceito **professor/artista**. A escrita do trabalho aconteceu de forma narrativa da trajetória artística e docente e na perspectiva da Pesquisa Baseada em Arte (Barone, Eisner, 2012). Esta se fundamenta a partir dos processos educacionais em dança pelos quais a autora passou como bailarina, e que foram se relacionando com outras experiências constitutivas no seu processo de formação docente. Para tanto recorreu-se a A/r/tografia para o desenvolvimento do trabalho e que de acordo com Diederichsen:

As metodologias artísticas propiciam modos ampliados de conceber, pensar e significar a pesquisa, instaurando 'danças' entre os pesquisadores e seus campos, criando relações e movimentos imprevisíveis, oportunizando visadas diversas, versos e reversos que poetizam o processo investigativo, questionando os lugares comuns do pensamento, as verdades instituídas, tingindo com muitos matizes e 'Matises' a construção e a desconstrução do conhecimento, atualizando possibilidades de percepção e atuação imperceptíveis ao olhar ordinário. (DIEDERICHSEN, 2017, p. 520)

Destarte, as metodologias artísticas utilizadas na pesquisa ampliaram as possibilidades de percepção do trabalho em questão, visando a sensibilização e poetização das relações estabelecidas pelos pesquisadores. O objetivo central dessa pesquisa é compreender e refletir as transversalidades do professor-artista, buscando tecer relações investigativas com as experiências vividas enquanto artista, docente e discente em dança. Para tanto, identificamos na literatura disponível em Debortoli (2011), Lampert (2014) e Marques (2014) as concepções existentes sobre o professor-artista na arte e na dança,

compreendendo melhor a importância desse binômio. Dessa forma, analisamos as afetações e experiências vividas enquanto aluna, professora e artista da dança.

A princípio quando Larissa A. Kremer iniciou a frequentar as aulas de dança, ela pensava que seria bailarina. Somente bailarina. Para o resto de sua vida, como se essa profissão não demandasse muito trabalho diário de trabalho corporal e técnico para subir aos palcos e manter-se financeiramente na vida. Era o sonho daquela criança que amava dançar e respirava movimento a todo instante. Dessa maneira, ainda de forma tímida, mas com muita vontade de aprender, começou a participar das aulas de dança em um projeto que existia em sua escola e com isso começou a trilhar o seu caminho na Dança. A partir desse projeto, ingressou em outros grupos de Dança que deram continuidade a sua formação enquanto artista. Nesses grupos, conheceu pessoas sensacionais, tanto professores, quanto amigos de turma, que foram essenciais em sua construção como pessoa e artista.

Os anos se passaram e quando percebeu estava ocupando o lugar de docente em dança. Via-se diariamente na corda bamba por não ter preparação específica para tal função, mas amava o que fazia. Foi quando se viu, ou foi percebendo que amava dançar, ensaiar, de estar no palco, mas ao mesmo tempo amava lecionar. Dois universos inicialmente totalmente distintos, mas que em muitos aspectos apresentavam as mesmas características, e que pretendemos nesse trabalho trazer a luz de nossas reflexões. Frente a estas breves notas introdutórias surge a questão problema deste estudo: Como as experiências vividas enquanto artista, docente e discente em dança a constituem enquanto Professora-artista?

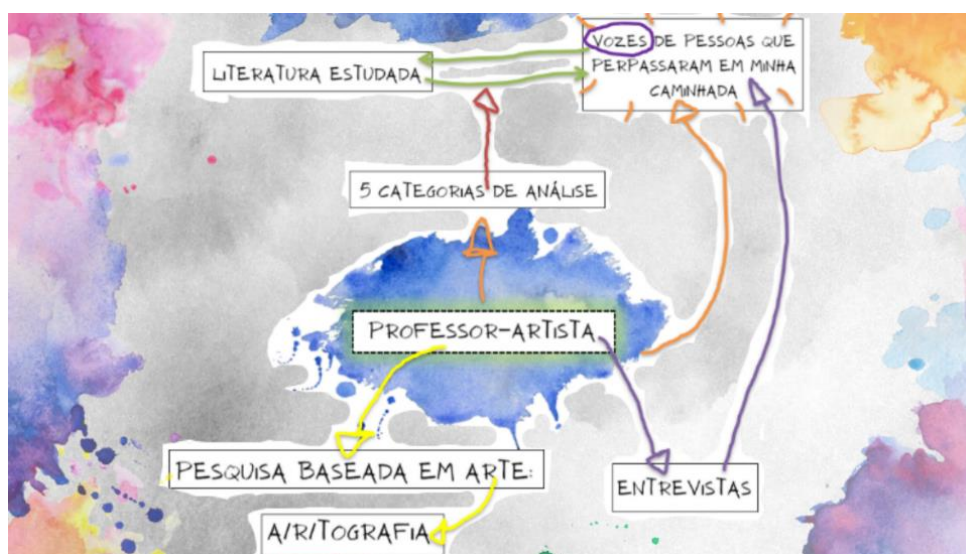
PESQUISA BASEADA EM ARTE

Na elaboração do trabalho de conclusão de curso um processo reflexivo sobre a trajetória se instaurou, e reconhecer quem seriam as pessoas que de certa forma eram responsáveis pela sua constituição enquanto professora/artista se fazia urgente. Nesse sentido vislumbramos que o processo da pesquisa deveria estar conectada às vozes de seus professores de dança, direção do Centro de Educação Infantil no qual trabalha, de algumas mães, e das experiências que passou sua vida como artista e professora de dança.

Para a concretização da pesquisa, entrevistas semiestruturadas foram desenvolvidas com o intuito de ampliar a compreensão das vivências enquanto artista e docente em dança. Desse modo,

foram entrevistadas individualmente 9 pessoas, dentre elas, mães de antigos e atuais alunos de dança (Daniela Marques de Aguiar, Lia Mafra Sabel, Marilene Cristina Rocha e Vanessa F. Ferreira da Silva), direção da escola onde Larissa atua ministrando aulas de dança (Josiane Chiminelli) e professores de

Figura 1: Mapa-mental no qual resume a metodologia de toda a pesquisa.



dança que perpassaram em sua trajetória (Franciele Lenzi, Giovana Hostert, Marco Aurélio da Cruz Souza e Rodrigo de Andrade). Os entrevistados foram selecionados por conveniência para este estudo, uma vez que foram essenciais para sua trajetória artística e profissional.

Em vista disso, para dar sentido à investigação, houve uma aproximação de uma metodologia específica para a pesquisa em educação que se atravessa pela arte: a Pesquisa Baseada em Arte (PEBA). Segundo Diederichsen (2017), a PEBA surgiu a partir do desejo de aprofundamento, produção e legitimação de formas de pesquisa, que, por empregar linguagens artísticas permitem tecer e apontar olhares, relações e potencialidades que continuariam, invisibilizadas em outras formas de investigação. Mediante esse processo de busca para encontrar respostas que auxiliem a compreender melhor as questões que perpassam na pesquisa, a A/r/tografia foi também abordada como metodologia da pesquisa. De acordo com Carvalho e Immianovsky (2017), ela é considerada um dos métodos de investigações possíveis dentro da PEBA, sendo baseada no fazer artístico para a educação. Com isso, a A/r/tografia auxiliou na reflexão sobre as vivências e experiências enquanto professora e artista da dança, tecendo e construindo relações através das entrevistas e do estudo sobre o professor-artista.

“TODA CRIANÇA É ARTISTA. O PROBLEMA É COMO PERMANECER ARTISTA DEPOIS DE CRESCER” (PABLO PICASSO)

Em sua infância, Larissa foi uma criança muito enérgica e desinibida. Adorava brincar, no entanto, não com brinquedos materiais. Preferia as brincadeiras, como esconde-esconde, pega-pega, mata-soldado e muitas outras que envolviam o movimento, o corpo. No decorrer da vida, a criança que era desinibida foi se tornando uma pessoa mais tímida e reservada. Entretanto, quando a dança estava presente, essa timidez cedia lugar para a espontaneidade. Segundo a professora, artista e pesquisadora Inês Boguea (2004), a dança é um agente transformador, que potencializa a descoberta do mundo e de si mesmo. Através da experimentação, da imaginação, do descobrimento e construção de novos conhecimentos, as relações corporais de si, do outro e do meio surgem. Foi na arte da Dança que a pesquisadora em questão encontrou seu local de refúgio. Um lugar onde se sentia segura e conseguia exprimir em movimentos tudo que eu sentia e pensava.

Quando sua família percebeu que ela gostava muito de dançar, logo pensaram em lhe incentivar e a lhe inscrever em algum local especializado em Dança para ela fazer aulas. Porém, naquela época em sua cidade (Gaspar-SC) não havia nenhum estúdio ou escola de Dança, e sua família não tinha condições de arcar com os custos levando para fazer aulas em outras cidades. Foi nesse momento, graças à um projeto de cultura da Secretaria da Educação que introduziu professores de Dança nas escolas da rede pública da cidade, que a Dança adentrou em sua vida e nunca mais saiu, no ano de 2007, na E.E.B. Profº Vitório Anacleto Cardoso. Naquele local, encantou-se por aquela arte nas mãos dos professores Marco Aurélio da Cruz Souza e Franciele Lenzi e com isso, percebeu que por meio de uma prática de Dança na escola realizada de forma consciente, responsável e sensível a criança é capaz de se desenvolver em muitos aspectos. Durante 7 maravilhosos anos de seu Ensino Fundamental, teve a oportunidade que poucos alunos da rede pública municipal conseguem ter. Larissa acredita que se caso não tivesse tido uma experiência positiva com a dança, muito provável não teria continuado permeando por esses caminhos que muito lhe tocaram, transformaram e ensinaram.

A dança na escola abriu muitas possibilidades e oportunidades para Larissa. Ela foi seu ponto de partida para a vida artística. Uma das oportunidades a ser destacada foi o ingresso no Grupo de Dança do Departamento de Cultura de Gaspar, que mais tarde passou a ser a Associação Amigos da Dança de Gaspar (ASSAD), ambos sob a coordenação artísticas dos professores Giovana Hostert e Marco Aurelio da Cruz Souza. Nele teve muitas vivências em festivais de dança, vivências com diversas



Figura 2: Larissa em cena dançando a coreografia "Sobre Elas" de Rodrigo Andrade/ Fonte: Vanderléia Macalossi

modalidades de dança, enfim, foram experiências inesquecíveis e muito importantes para a sua construção artística. Foi através da participação nesses grupos, que conheceu outros professores de Dança que foram também peças fundamentais em seu aprendizado, dentre eles: Rodrigo de Andrade, Stanley Carvalho e Tatiana Salomão. Com eles, foi encorajada a seguir uma vida repleta de arte, e não somente como hobby, mas profissionalmente.

A licenciatura em Dança também lhe deixou e deixa vários frutos diariamente. Através dela, adentrou no Grupo de Danças Alemãs da FURB e no Grupo de Dança Contemporânea da FURB, ambos grupos de

extensão universitária. Mediante os muitos processos corporais já vivenciados nesses grupos, desenvolveu-se mais e tem se encontrado enquanto artista. As vivências enquanto bailarina e artista da dança, lhe fizeram e fazem enxergar o mundo de uma maneira diferente. Com isso, por meio de todo apoio recebido pelos professores, e amigos de dança, com o tempo foi se sentindo muito mais segura de si e de sua dança. Persistência, dedicação, responsabilidade, foco, resiliência, amor, autoconfiança, empatia e humildade foram características essenciais para estar envolvida nesses grupos e também essenciais para a vida, visto que, sem elas não estaria no lugar em que se encontra hoje.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela consiga formar o perfil, possa moldar os alunos. O que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos.” (Paulo Freire)

Prestes a findar o curso de licenciatura em Dança, no qual se tornará uma professora, Larissa sente que se faz necessário refletir sobre suas escolhas. Como parte do processo, recorremos as suas memórias afetivas (experiência, conhecimento, ação) e conseguimos perceber que desde sua infância, ser professora de Dança era algo que sempre esteve presente em seu projeto profissional. Ao olhar para sua trajetória, reconhece que esta escolha se deu frente a admiração que tinha pela dança e pelos seus professores nos espaços formais e não formais que ensinavam-na e instruíam-na por meio dessa arte.

Começou a trabalhar oficialmente com o ensino da Dança no início de 2017 em uma turma de *Baby Jazz*, com alunos de 4 a 6 anos de idade e de lá para frente não parou mais. Transversalmente a isso, foi convidada para trabalhar o *Baby Class* no Espaço Recreativo Professora Léia. Quando percebeu, já estava totalmente imersa nesse potente local de ensino e aprendizagem, que no primeiro momento, era desconhecido. Reconhece que seu primeiro ano como professora não foi fácil. Mesmo tendo poucas turmas para ministrar aulas, em muitos momentos sentia-se totalmente perdida. Não sabia o jeito certo de lidar com as crianças, se é que existe um jeito certo, e tampouco sabia como estruturar uma boa aula. Trabalhava a dança baseada em suas experiências, das formas que havia aprendido, com isso, reproduzia o que lhe era ensinado, e hoje vê que não é a forma mais adequada para trabalhar com crianças pequenas.

Com o tempo, percebeu que por estar trabalhando com crianças pequenas e utilizando as mesmas metodologias que utilizaram com ela, não avançaria aos seus objetivos. Então foi quando sentiu a necessidade de pesquisar mais, de buscar mais conhecimentos a fim de dar o melhor para seus alunos. Com isso, recorreu a algumas referências fundamentais como livros e artigos que falassem sobre o ensino da Dança. Naquele mesmo ano começou o curso de licenciatura em Dança na Universidade Regional de Blumenau – FURB e considera que este curso tem um papel fundamental na construção da professora que está hoje.

Com os acertos e erros, através do tempo vem numa busca incessante do conhecimento e se constituindo professora. Aquela que ensina seus pequenos, mas principalmente, que aprende muito com eles. De acordo com Freire (1996, p. 23) “[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” À vista disso, entendemos que o ser professor precisa estar em constante processo de aprendizagem ao ensinar seus alunos, da mesma forma como seus alunos têm a liberdade de dialogar e construir o conhecimento junto ao docente. No momento em que o professor compreende os contextos e urgências dos estudantes, dá liberdade a eles, deixando-os confortáveis

para expressar seus sentimentos e opiniões. Com isso, a relação entre ambos se fortalecerá, fazendo com que a troca de conhecimentos seja um ato espontâneo e habitual. "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p. 25)

No ano de 2018, Larissa continuou trabalhando a dança para o público infantil, porém já com muito mais turmas. Além das turmas iniciais, ficou responsável por mais turmas de *Baby Class*, *Mini Baby* e *Ballet* Infantil na Associação Amigos da Dança. Novamente estava em um lugar onde teria que aprender muito diariamente, buscando as melhores formas para encantar e ensinar aquelas pequenas crianças. No mesmo ano, também começou a trabalhar o *Baby Class* na Escola de Educação Infantil Pequeno Gigante, então, naquele momento se viu presente e atuando com a dança em escolas formais e não-formais de ensino. Foi um ano marcante, essencial para seu desenvolvimento profissional.

No decorrer de sua jornada como professora de dança, passou a compreender que muitas portas se abrem para esse ensino, mas que também, infelizmente outras fecham. Lamentavelmente, no ano de 2019 a ASSAD encerrou suas atividades e se desligou do Centro Recreativo Profª Léia. No entanto, continuou trabalhando na Escola de Educação Infantil Pequeno Gigante, com duas turmas de *Baby Class*, e começou a trabalhar na Academia Canarinhos Fitness, com turmas de *Mini Baby*, *Baby Class* e *Jazz*.

Ao longo dos anos, foi vendo a importância da ludicidade para o ensino da Dança. Essa ludicidade facilita o aprendizado da criança e serve de ferramenta para construir aulas mais divertidas e atrativas. Com isso, passou a acreditar e defender um ensino da dança onde exista o encorajamento para a autoexpressão, no qual a criança seja um agente atuante e não viva na passividade e na reprodução. De acordo com Susan W. Stinson:

Eu encorajo até mesmo as crianças mais jovens a não olharem para mim como a única fonte de conhecimento, mas sim a encontrar o seu próprio professor e dançarino dentro de si mesmo: "seja seu próprio professor... diga a você mesmo quando mudar de forma". Ao invés de focalizarem-se no espelho ou em mim, tento encorajar o aluno a ouvir seu próprio corpo. (STINSON, 1995, p. 84)

Segundo Stinson (1995), cada indivíduo tem uma corporalidade diferenciada, não devemos considerar que todos devem fazer da mesma maneira e ao mesmo tempo. A dança tem uma função educacional, artística e política, carecemos de ensinar aos nossos alunos a importância de respeitar essas multiplicidades de concepções e formas de movimentações.

O ano de 2020 chegou e com ele vieram muito mais desafios. Começou trabalhando na Academia Canarinhos e uma nova escola surgiu em sua vida: O Centro de Educação Infantil Essência do Brincar. Então nesses dois lugares trabalhou por um mês quando a pandemia do novo Corona vírus se instaurou em todo planeta. Precisou, portanto, encerrar as atividades na academia, no entanto, continuou com seu trabalho por meio de vídeos à escola Essência. Foi novamente para um local que para era praticamente desconhecido, o de gravação e edição de vídeos aulas. Necessitou se reinventar e construir aulas lúdicas para a tela, utilizando objetos de casa e também efeitos de aplicativos de edição de vídeo. Criou um canal no Youtube³ para postar os vídeos e paralelamente a isso, um Site que direcionava os pais ao conteúdo e servia como uma forma de lhe conhecerem melhor. Mas como sempre, com muita dedicação no que fazemos ao final sempre obtemos êxito e as dificuldades que tínhamos acabam se tornando facilidades.

Agora em 2021, a pandemia Covid-19 ainda está instaurada por todos os hemisférios do planeta. Estamos nos adaptando à nova realidade e dando continuidade em nossas rotinas e em nossas vidas. Logo, voltar as aulas presenciais na graduação em dança e também ao seu trabalho presencial como professora de dança foi necessário, no entanto, com novas mudanças significativas a partir dos protocolos de biossegurança. Mudanças fazem parte da vida e elas vem literalmente para nos fazer evoluir. Nesse ano, Larissa optou por somente trabalhar a dança no espaço formal de ensino, na Escola



Figura 3: Alunos de Larissa em uma proposta da aula de Dança/
Fonte: Arquivo Pessoal.

de Educação Infantil Essência do Brincar. Recebeu nesse espaço, uma proposta de emprego muito gratificante e reconhecedora para com o seu trabalho e sua profissão. Através do projeto "Corpo e Movimento" feito pela escola, ministra aulas de dança para turmas da Educação Infantil em todas as tardes da semana. Agora, já não são somente alguns minutos trabalhando e desenvolvendo a dança com as crianças, são 4 horas disponíveis para essa

³ Link do Canal do Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCAClaxX57xmdYteMYVydolg>

proposta potente e transformadora. Trabalha com turmas de 3 a 6 anos de idade e o intuito é sensibilizar as crianças através da Dança, fazendo com que desenvolvam suas potencialidades (motoras, cognitivas, afetivas, sociais). Nesses quatro anos em que está professora de dança, sente que todos os momentos que passou foram muito importantes para ser o que é hoje e tem consciência que ainda tem muito a aprender. Ser professora lhe possibilitou sorrir, chorar, criar e principalmente amar. Trabalhar com as crianças lhe fez enxergar a vida de uma forma muito mais simples, porém com muito mais verdade. Teve a oportunidade de coreografar, de criar espetáculos e de levar seus alunos para se apresentarem em eventos culturais, de ensinar para vida, de fazer com que percebessem seus corpos. As memórias e experiências obtidas foram únicas e de indescritível valor, elas serviram e servem de aprendizado. Acredita que quanto mais tempo passe nesse caminho da docência, os aprendizados e as reflexões sempre estarão presentes nessa tumultuosa e gratificante jornada. Foram somente quatro anos de muitos que virão.

PROFESSOR/ARTISTA EM CONSTITUIÇÃO

Apresentamos resumidamente os resultados obtidos em nosso estudo. Eles foram analisados a partir de 5 categorias. Procuramos tecer um diálogo de maneira que faça sentido ao que de mais importante pudemos descobrir e conectar às práticas artísticas, educacionais e de vida da Larissa Kremer. O material foi organizado na tentativa de compreender em profundidade e detalhamento cada uma das temáticas que surgiram e que estão apresentadas na figura abaixo.



Figura 4: Mapa-mental produzido pela pesquisadora referente às 5 categorias de análise

Procuramos durante todo o processo de pesquisa conduzir as análises com rigor acadêmico que se demanda, pontuando e esclarecendo as decisões tomadas, e conforme aponta Bicudo (2011) tentando dar luz ao fenômeno, numa busca atenta que vai para além da aparência e do discurso. Havia uma busca da realidade. Para Bicudo (2011, p. 18) "a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, perspectiva, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações". O rigor está ligado à tentativa dos pesquisadores em ao ir às coisas mesmas. Durante as análises de dados cruzamos as vozes dos entrevistados com a literatura estudada durante os 4 anos de graduação e com as que falavam da temática em questão: professor-artista.

BINÔMIO PROFESSOR-ARTISTA

Para Lampert (2016), o termo "professor-artista" foi utilizado inicialmente em meados do século XIX, por George Wallis, e vem sendo desenvolvido e construído durante o tempo, para estabelecer um retrato pedagógico da identidade associado à práxis saber/fazer Arte. Desde esse momento, várias "[...] ações, textos/teorias e práticas foram desenvolvidas, para entender o processo de pensamento que discute o lugar do artista professor, que é um processo conceitual de ampliar um modo artístico e estético de pensar o ensino de Arte." (LAMPERT, 2014, p.2).

O professor tem voz e trabalha na perspectiva de liberar outras vozes, de ouvir outras vozes que no ensino tradicional muitas vezes foram e ainda são impedidas de se expressar. Quando arte e docência estão conectadas no processo formativo formal, espera-se a compreensão da arte como veículo de (trans)formação. O professor-artista, nesse sentido, é aquele que torna a sala de aula um lugar privilegiado de encontros, acolhedor e aconchegante, onde o aluno consegue se sentir bem e confortável para fazer suas descobertas e compartilhar seus aprendizados. Um lugar livre para a expressão por meio dos corpos diversos. Com isso, trazemos a voz do professor de Dança que dialoga diretamente com as reflexões de Larissa e de Debortoli (2011) do ser professor-artista:

Uma coisa que ser professor-artista me ensinou muito é a beleza da diferença. A beleza da diferença, isso é muito forte pra mim, porque quanto eu mais vejo a diferença, mesmo que eu tenha uma mesma sequência, mas o que me move o que me deixa arrepiado é isso. Esses corpos diferentes, esses movimentos diferentes, essas possibilidades diferentes, é o que me move hoje mesmo. (Rodrigo, professor de Dança)

A atuação do professor-artista caminha neste sentido, compreende processos criativos sólidos e sugere práticas pedagógicas que permitem aos alunos perceberem-se também como artistas, ou seja, estes tomam consciência de que são peças fundamentais para a realização do ato artístico. (DEBORTOLI, 2011, p. 94)

Com isso, percebemos que o professor-artista, a partir de sua experiência estética e artística, procura formas sensíveis de facilitar o aprendizado do aluno. Ele não impõe o conteúdo, ele visa uma construção de conhecimentos e saberes de um modo poético, pessoal e singular de tornar visível o olhar sobre o que pode ser ensinado, sobre o mundo e sobre a vida. Um professor-artista é afetado diretamente pelos meios que ele perpassa, podendo trazer visões e reflexões da docência para a vida artística e da vida artística para a docência. Essa transição por esses diferentes caminhos facilita e auxilia em ambos os processos, tanto na criação artística, quanto na vida docente. As experiências que o professor teve e tem enquanto artista irão afetar diretamente sua vivência em sala de aula, da mesma forma como sua vivência em sala de aula afeta o seu trabalho artístico. "O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. [...] é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce." (MARQUES, 2014, p. 235)

Segundo Debortoli (2011, p. 94) o "professor-artista pode ser compreendido como aquele que veste as diversas máscaras que a arte/vida lhe proporciona, sendo um profissional criativo que consegue lidar e trabalhar em diferentes situações, momentos e perspectivas".

Visto isso, elencamos as percepções dos professores de dança entrevistados sobre as afetações que o ser artista e o ser professor promovem, que em nossa concepção, são a essência da atuação do professor-artista. Através disso, percebemos que algumas características vindas do fazer artístico auxiliam o professor em sua rotina na sala de aula. Como por exemplo criar estratégias lúdicas de aprendizado que ajudem o aluno a compreender melhor o que foi contextualizado. A sensibilidade muito presente na arte, auxilia o professor a entender melhor o seu aluno, dando espaço para escutar sua voz e o seu corpo.

Quando o artista se coloca no lugar do professor, ele automaticamente dentro da sensibilidade, ele vai captar esse lugar esse espaço, porque o espaço faz o corpo, o corpo faz o espaço. Então se o meu espaço que é essa sala que eu tenho de 10 por 10, de 10 por 15, se dentro dessa sala que se transformou no meu palco, ótimo, são vários artistas de várias vertentes, de várias linguagens e o que que eu vou fazer com tudo isso? Como esse espetáculo vai caminhar? Como eu vou reger esse espetáculo? É uma regência porque ali eu tenho várias falar-corpo. (Rodrigo, professor de Dança)

Logo, o lado do professor também acaba afetando a prática artística (o estar em cena). A organização vinda de suas práticas auxilia no processo organizacional da vida artística, de se ter uma rotina, um planejamento que seja eficaz e eficiente no dia a dia do artista.

[...] enquanto que o professor tem que pensar isso tudo antes de entrar na sala de aula, pensar no espaço que ele vai ter para o trabalho com a dança, quais são as atividades que ele vai poder desenvolver, então o professor por si só tem uma capacidade organizativa, que ao meu entender, se o artista conseguir levar para sua vida profissional, ou seja, conseguir ver isso como uma profissão, ou seja, tem que acordar, tem que se exercitar, tem que fazer o seu [...] Deixar o seu corpo ativo o tempo todo, numa perspectiva de planejamento até eu chegar ao espetáculo [...] Isso também pode resultar muito bem, essa capacidade de organização [...] mas o artista conseguindo colocar isso na sua prática diária acho que seria muito, muito importante assim. (Marco, professor de Dança)

Segundo Capra e Loponte (2016) havendo alguns princípios artísticos na docência, haveria humanidade, maleabilidade ou certas habilidades de manejo com o inesperado, além disso, a arte consegue abrir um caminho para que se vá e enxergue muito mais além do conhecimento científico, teórico e técnico. Através de ambas as afetações, Larissa percebe que para ela, em sua construção enquanto pessoa e profissional, não há como dissociar o binômio professor-artista. Os alunos do professor-artista estão a todo momento em cena, fazendo o ensino acontecer. Cada movimento, cada respiração, cada suspiro, cada fala, cada corpo, cada sentimento faz parte daquele "espetáculo". E o espetáculo se torna muito verdadeiro pois os estudantes estão expressando suas percepções e sensações com suas próprias vozes.

ESTUDANTES

Nessa categoria de análise conseguimos perceber o quanto as famílias estão presentes e incentivando suas crianças a participarem das aulas. Através de diversos depoimentos, houve o reconhecimento da dança no desenvolvimento de seus filhos e como ela os afeta diariamente:

Muito importante a aula de dança para a criança, para os estímulos, para a coordenação motora né? Isso assim é bem nítido, o quanto ajudou, o quanto desenvolve. (Lia, mãe de aluna)

Em aprendizado... Aprender a gravar muitas coisas, lembranças de movimentos que fez anteriormente, pela postura física, o comportamento pois teria que ter sua vez [...] (Marilene, mãe de aluna)

É nítido, que ele se solta mais, que ele gosta disso [...] tudo ele inventa um tipo de dança, ele tá mais solto, o corpo, ele gosta. (Vanessa, mãe de aluno)

De acordo com Larissa, é muito gratificante enquanto uma profissional em formação ver que seu trabalho em tão pouco tempo tem rendido bons frutos. Perceber que a teoria não fica somente no papel e se insere na prática também, é muito realizador. Ouvir as mães falando sobre o desenvolvimento que as aulas de dança proporcionaram a seus filhos é mágico e amplia o sentido de seguir com o trabalho com a dança na escola. Trabalho este, que muitas vezes não é reconhecido pela sociedade.

ESCOLA

Segundo Ana Mae Barbosa (2008), a arte como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção, a imaginação, a capacidade crítica e a criatividade. A dança no ambiente escolar pode possibilitar a transformação do aluno e de quem está em sua volta, desenvolvendo assim, sua autonomia, sua expressividade e suas capacidades cognitivas e motoras.

A Dança na Educação Infantil, vem para ampliar toda uma movimentação de corpo, além de contribuir para uma ampliação de repertório gigante. (Josiane, direção escolar)

Nessa categoria, identificamos a relevância de um diálogo aberto entre Escola, Pais e Professores. Com um diálogo forte e esclarecido entre ambos, haverá um entendimento da importância da Dança no ambiente escolar, fazendo com que a falta de informação não prejudique o andamento das aulas. Marques (2010, p. 25) afirma que "os elos que ligam a dança e a educação devem ser revisitados a luz de reflexões que gerem práticas condizentes com as necessidades e possibilidades do mundo atual [...]". Nesse sentido, a dança ao adentrar o ambiente escolar e ser aceita pelos pares como área de conhecimento e não mais como atividade ilustrativa, poderemos auxiliar na formação integral dos e das estudantes e com aprendizagens mais significativas a partir da utilização de metodologias que tenham o foco nos e nas estudantes. Suas urgências, necessidade e inquietações são consideradas nas aulas. Guimarães e Souza (2019) dizem que se faz necessário ao professor de dança na escola aprimorar o olhar sobre o fazer/pensar dança nesse contexto, pois assim será possível construir um corpo pensante e crítico que busque autonomia a partir do seu mover-se e da percepção de si e do outro.

PROFISSÃO E METODOLOGIA

Nas categorias intituladas "Profissão" e "Metodologia", a sensibilidade foi o principal ponto de discussão, pois essa palavra atravessou os discursos de mães, professores e da instituição. Para eles, a sensibilidade é essencial para ser um professor e ser um artista, pois ambos devem estar abertos as vozes de seus alunos e de seu público.

A sensibilidade fornece o sentido do corpo que, por sua vez, possibilita viver e perceber o mundo de várias maneiras. A sensibilidade nos dá a capacidade de inventar e criar; e isso nos credencia como seres diferentes, que percebem o mundo de modo diverso. Ela se liga aos detalhes significativos que, para muitas pessoas, passam despercebidos. Assim, ela se torna um fundamento que nos diferencia como seres únicos e livres, com nossas individualidades e singularidades (SURDI, 2018, p. 61).

A sensibilidade tida com os estudantes se torna algo recíproco, e com isso a relação entre professor-aluno e aluno-professor será leve e afetuosa. Por isso, é de suma importância que os professores tenham uma formação de qualidade, que pense no aluno e não somente no conteúdo a ser ensinado. Para ser um professor de dança é necessário estudar muito, não somente em questão de movimento e técnica como já sinalizam em seus estudos Morandi (2005), Freitas (2011) e Borges (2012).

Através desse estudo, o professor aprenderá novas metodologias para o ensino da Dança e com isso saberá a melhor maneira de passar o "conteúdo" para seu aluno. Percebeu-se através das falas dos professores de Dança entrevistados, a relevância de, antes de mais nada, conhecer o aluno, conhecer onde ele vive, o seu contexto, para depois pensar numa proposta de ensino. Com isso, as palavras dos professores dialogaram com a ideia de Marques (1999) da Dança no Contexto, onde o professor não é o único detentor de todo o conhecimento, devemos entender que os alunos são enormes potências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa procuramos compreender melhor as transversalidades do professor-artista, costurando e tecendo relações com as vivências da Larissa e com as vozes de indivíduos indispensáveis à sua formação enquanto artista e docente. Percebemos que ela passou a identificar e compreender a importância e as concepções sobre o binômio em questão, além de ter refletido sobre suas experiências vividas como aluna, professora e artista da dança. Através da pesquisa, a metodologia

A/r/tografia enriqueceu o processo, dando cores aos pensamentos. Por meio desse profundo trabalho, notamos que além de uma professora-artista, está nascendo uma pesquisadora. Tendo em vista os aspectos observados nessa pesquisa, enxergamos que o professor-artista é um facilitador. Pois a partir de sua experiência estética e artística, procura formas sensíveis de facilitar o aprendizado do aluno, que é visto como uma pessoa capaz e cheia de potências. Ele não impõe o conteúdo, ele visa uma construção de conhecimentos e saberes de um modo poético, pessoal e singular de tornar visível o olhar sobre o que pode ser ensinado, sobre o mundo e sobre a vida

Por isso tudo, ressaltamos que as experiências vividas enquanto artista, docente e discente em dança são indispensáveis para a constituição de uma professora-artista. Percebemos ao longo desse processo de escrita que não há como dissociar o ser artista do ser professor e o ser professor do ser artista. Essas duas profissões me completam inteiramente. A essência da Larissa que está ministrando aulas de dança para as crianças se encontra na Larissa que está dançando. A essência da Larissa artista que dança está presente também na Larissa professora. Essas duas profissões tão distintas entre si, se completam em diversas maneiras e fazem com que suas características de atuação constroem o alicerce do professor-artista. Um professor-artista deve ser dedicado à sua profissão e aos seus alunos, encantado pela arte, sensível, resiliente, persistente e responsável. Larissa se vê uma professora-artista que anseia pelo aprendizado e encantamento de seus alunos. É uma professor-artista que é afetada incessantemente pelas experiências que me perpassam, pelos acontecimentos que decorrem, pelas trocas e partilhas existentes com minhas crianças. É encorajadora e incentivadora de falas-corpo. É uma professora-artista que dança o seu sentimento, a sua essência, o seu âmago

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; PORTELLA, Adriana. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. [S.l: s.n.], 2008
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Sobre a Fenomenologia**. São Paulo: editora Cortez, 2011.
- BOGÉA, Inês. Contraponto brasileiro no tempo da dança. **Sala Preta**, v. 4, p. 67-75, 2004
- BORGES, Luciane Sarmento Pugliese. **O ensino da dança na escola formal: uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas de Salvador**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professorartista. **XI ANPED SUL–Reunião Científica Regional da ANPEd: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, v. 24, 2016

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. **PEBA: a arte e a pesquisa em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729>

EISNER, Elliot; BARONE, Tom. **Arts based research**. Los Angeles: Sage, 2012

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor artista?. **DAPesquisa**, v. 6, n. 8, p. 091-098, 2011.

DIEDERICHSEN, Maria Cristina Ratto. PESQUISA BASEADA EM ARTE - CRIAÇÃO POÉTICA DESVIANTE: CONTRIBUIÇÕES DE JAN JAGODZINSKI. **30ANPAP**. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/EAV/26encontro____DIEDERICHSEN_Maria_Cristina_Ratto.pdf>. Acesso em 05/04/2021

FREIRE, Paulo. "**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**". Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição. 1998

FREITAS, Lucimeire Montenegro. **O ensino da dança em escolas municipais de Corumbá-MS: realidade e contradição**. 2011. 181 f. (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011

GUIMARÃES, Roberta Prado; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. **Múltiplos significados e significações da dança no Colégio Recriarte**. In: CARVALHO, Carla; SOUZA, Marco Aurelio da Cruz (orgs). Arte e estética na educação: pesquisa e processos. Curitiba: Appris Editora, 2019. P 219-235.

LAMPERT, Jocielle. Pesquisa de prática artística em Arte e Arte Educação. Florianópolis: **ANPED**, Disponível em URL: <https://udesc.academia.edu/JocielleLampert>, 2014.

MARQUES, Isabel. "Dança-educação ou dança e educação?" In MARINHO, N.; TOMAZZONI, A. e WOSNIAK, C. (Orgs.). **Seminários de Dança 3**. Blumenau: Nova Letra Gráfica e Editora, 2010, p. 25-37.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, dez. 2014.

MORANDI, Carla Silvia Dias de Freitas. A Dança e a Educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999

STINSON, Susan W. Uma pedagogia feminista para dança da criança. **Proposições**, v. 6, n. 3, p. 77-89, 1995

SURDI, Aguinaldo Cesar. **Educação e sensibilidade: o brincar e o se movimentar da criança pequena na escola**. Natal: EDUFRN, 2018

RODA MUNDO CIA DE DANÇA: UM PERCURSO DE NORTE A SUL

José Waldir Coral dos Santos¹

waldircoral@hotmail.com

Jussara Janning Xavier²

jussarajxavier@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa investiga a trajetória da Roda Mundo Cia de Dança, fundada em 1987 pelo professor, coreógrafo e diretor mineiro Kidd Souza (1959-2021) na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia. O grupo foi responsável pela formação e desenvolvimento artístico de vários bailarinos, bem como, pela difusão da dança no estado. A pesquisa articula biografia e autobiografia para retratar memórias de experiências vividas tanto pelo autor José Waldir Coral dos Santos quanto por outros participantes da companhia, buscando perceber e gerar significados às histórias de um corpo individual e grupal. Acredita-se que este processo de investigação seguido ao registro e análise de informações de caráter histórico contribui para o conhecimento de uma importante iniciativa no terreno da dança brasileira, com trajetória iniciada no Norte e finda no Sul do país.

Palavras-chave: Roda Mundo Cia de Dança. Dança. Formação Artística. Memórias. História.

ABSTRACT

This research investigates the trajectory of Roda Mundo Cia de Dança, founded in 1987 by the Minas Gerais teacher, choreographer and director Kidd Souza (1959-2021) in the city of Porto Velho, state of Rondônia. The group was responsible for the formation and artistic development of several dancers, as well as for the diffusion of dance in the state. The research articulates biography and autobiography to portray memories of experiences lived both by the author José Waldir Coral dos Santos and by other members of the company, seeking to perceive and generate meanings to the stories of an individual and group body. It is believed that this process of investigation followed by the recording and analysis of historical information contributes to the knowledge of an important initiative in the field of Brazilian dance, with a trajectory beginning in the North and ending in the South of the country.

Key Words: Roda Mundo Cia de Dança. Dance. Artistic Formation. Memories. History.

¹ Artista da dança com trinta anos de experiência, diretor/criador da Waldir Coral Cia de Dança atuante em Balneário Camboriú, licenciando em Dança (FURB).

² Pós Doutora em Filosofia (UFSC), Doutora em Teatro (UDESC), Mestre em Artes - Comunicação e Semiótica (PUC/SP), Especialista em Dança Cênica (UDESC). Professora da graduação Licenciatura em Dança, coordenadora e professora da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professora do curso Tecnologia em Produção Cênica na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coorganizadora do acervo digital MídiaTea de Dança.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se encontra no campo da biografia por se delimitar a conhecer a história de um grupo de dança e sua trajetória no cenário brasileiro; e da autobiografia por se tratar do grupo no qual o pesquisador José Waldir Coral dos Santos³ iniciou sua trajetória e processo de profissionalização na dança, em consequência, tratando de sua própria história. A relevância da investigação se justifica como forma de registro histórico/artístico de uma companhia de dança brasileira, que durante sua curta existência ajudou a transformar de diversas maneiras e de forma direta a vida de vários jovens de origem carente, impulsionando a construção desses indivíduos como cidadãos, além de artistas.

Com o intuito de facilitar o entendimento, organizou-se o percurso de forma cronológica iniciando no ano de 1987, ano de formação do grupo, a partir da ideia de seu diretor e coreógrafo Kidd Souza, que sentiu a necessidade de criar o coletivo, a princípio, para a divulgação de seu trabalho na cidade e posteriormente como meta de profissionalização.

O período de existência do grupo foi de cinco anos, iniciando em 1987 e terminando no final do ano de 1991, por onde passaram vários bailarinos e que realizaram um grande número de apresentações por todo estado de Rondônia e fora dele.

Durante a organização dos procedimentos obrigatórios junto ao conselho de ética para a realização desta pesquisa, e das entrevistas que serviram como eixo principal para geração de dados, um fato importante ocorreu: o falecimento prematuro de uma das figuras centrais desta pesquisa, o responsável pela criação do grupo, o professor e coreógrafo Kidd Souza, mais uma dentre tantas vítimas do Covid-19, mal que aflige o mundo atualmente. Esse fato inesperado, muito provavelmente, influenciou de maneira importante nas respostas de alguns, se não, de todos os entrevistados na pesquisa.

Ao realizar esta pesquisa buscou-se contribuir para desenhar a história da dança principalmente em dois polos diferentes entre si e opostos geograficamente: Porto Velho/RO no Norte do país, onde foi criado o grupo; Balneário Camboriú/SC na região Sul, cidade na qual o grupo encerrou suas atividades e local de escolha para a continuidade da vida profissional de Waldir Coral, bem como, de outros integrantes da companhia.

A pesquisa apresenta um caráter qualitativo que tem como objetivo reconstruir a trajetória da Roda Mundo Cia de Dança entre os anos de 1987 e 1991, anos de criação e encerramento das atividades do grupo, respectivamente. Para tanto, dá voz aos seus protagonistas, bailarinos, professores e coreógrafos.

³ Doravante será tratado pelo nome artístico: Waldir Coral.

O trabalho recorre a micro-história, problematizando esse tipo de pesquisa, relacionando-a com a macro, na busca por reflexões e na crença da importância na variação de escalas. O texto também se compõe em diálogo com autores que dão suporte conceitual sobre a temática da memória.

Busca-se nesse estudo, que se utiliza da memória e se faz dela dependente, reconstruir dentro do possível um pouco do passado, por meio das lembranças, revivendo-as, atualizando-as, tornando-as outras.

CONTEXTUALIZAÇÃO

O objeto foco de estudo dessa pesquisa é a Roda Mundo Cia. de Dança, e sua importância como veículo de acesso de seus integrantes à condição de profissional da dança, posto que todos do elenco tinham o sonho em comum de viver dessa arte como bailarinos. A investigação da trajetória vai desde o início de sua formação em 1987, à decisão de mudar para Santa Catarina e o término do grupo em 1991.

A Roda Mundo Cia de Dança foi fundada na cidade de Porto Velho capital do estado de Rondônia em 1987, e manteve-se ativa até 1991 ano de sua extinção. Criada a partir da ideia do diretor, professor e coreógrafo mineiro Kidd Souza⁴ (1959-2021) com o objetivo de divulgar, promover e fomentar a dança no município.

Porto Velho é a terceira cidade mais populosa da região norte, depois de Manaus e Belém as duas primeiras, localiza-se na região norte, que é a maior do país em extensão territorial, com uma área de 3.870.000 km². Consideremos, portanto, a grande dificuldade enfrentada por um grupo que vive nesse contexto, afastado geograficamente dos grandes centros urbanos em uma época sem internet, em que o conhecimento era de difícil acesso e chegava-nos por outrem.

Na tradição oral da dança, e na época sem internet, youtube ou google, os compartilhamentos eram ventanias que nos chegavam sem que soubéssemos por quem e de onde, mas chegavam e contagiavam corpos, movimentos e comportamentos. (VILELA, 2020. p. 7).

Geralmente vinham por meio de professores de dança que tinha mais possibilidades financeiras de buscar esses conhecimentos e compartilhá-los, principalmente com seus alunos, já impregnado de sua corporeidade e subjetividade, mas ainda potentes e capazes de contagiar corpos disponíveis.

Para a construção deste texto recorre-se a abordagem da micro-história, buscando reflexões sobre o método de pesquisa micro analítica, problematizando os sujeitos da pesquisa, na tentativa de

⁴ Professor e coreógrafo desde 1982, estudou Jazz, Dança Moderna e Balé Clássico com profissionais como: Nora Vaz de Melo sua primeira professora; Carlos Leite (1914-1995) mestre de balé clássico e Euzébio Lobo Doutor em artes, que considera seu grande mestre. Sua trajetória é comunicada em sessão específica mais a frente neste trabalho.

reconstruir a trajetória de um grupo social e sua biografia. Sobre a micro história, Karsburg (2015, p. 32) afirma que:

[...] passa por problematizar os sujeitos inserindo-os em distintos contextos e relações sociais, percebendo semelhanças e, principalmente, diferenças. Porém, a micro-história não é só pesquisa. Ela é também uma nova maneira de apresentar os resultados aos leitores, configurando-se num estilo narrativo que busca maior interação com o público.

A abordagem micro problematiza histórias particulares, relacionando-as e não separando-as da macro história, e é nessa variação de escala que se busca os benefícios. Com esta perspectiva, Karsburg (2015, p. 32) provoca: “[...] existe melhor maneira de enxergar a história do que pelo ponto de vista dos que dela participaram?”

O que está em jogo na abordagem micro-histórica é a convicção de que a escolha de uma escala peculiar de observação fica associada a efeitos de conhecimentos específicos e que tal escolha pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento. (REVEL, 2010, p. 438).

Acreditamos na importância do princípio de variação das escalas de observação como forma diferenciada de pensar, considerando que o processo histórico acontece em todos os níveis das dimensões sociais, do micro ao macro. É intenção desta pesquisa investigar detalhes da história do grupo Roda Mundo, falando sobre seus personagens e avaliando sua importância para o desenvolvimento profissional dos seus integrantes, contextualizando época e espaços para entender seu papel e influência no ambiente da dança, em diferentes escalas.

Ao mesmo tempo, há o propósito de tratar da história pessoal de Waldir Coral, principal autor deste texto, na dança. História essa inicialmente ligada ao grupo. Ainda que a companhia tenha encerrado suas atividades há cerca de 30 anos, seu trabalho continua marcado por aquela primeira e importante experiência artística, considerando também que foi a dança deste grupo que motivou sua escolha de ser um bailarino profissional. Para tanto, recorre-se ao referencial teórico com base principal nos autores Pierre Nora, Maria Tereza Santos Cunha e Lilian Feitas Vilela, os quais ajudam a amparar questões acerca da memória.

Pierre Nora (1993), nos mostra que memória e história não são sinônimos. Carregada por grupos vivos a memória está sempre em evolução, sujeita a lembrança e ao esquecimento, susceptível a usos e manipulações. Enquanto a memória tem características coletivas e individualizadas, a história pertence a todos e a ninguém, tem vocação para o universal, nutre-se dos lugares de memórias. A história é a reconstrução sempre problemática do que não existe mais, como operação intelectual demanda análise e discurso crítico.

Para Cunha (2008), assim como museus, medalhas, telas e monumentos, a escrita é lugar de memória, reflexo das mãos sobre qualquer lugar onde possa deixar traços. O registro escrito em suas diversas faces é um ato de produção de memória, conserva experiências vividas, mais é também um ato de invenção, sujeito as subjetividades daquele que a registra. Tem o encargo de manter vivas lembranças e vestígios do passado, salvando-os do esquecimento.

Cunha (2008) adverte que a escrita de memórias está sujeita a vaidade exibicionista. E, ainda, que para alcançar relevância histórica há exigência de reflexão nos critérios de seleção daquilo que é registrado. A memória sujeita-se, pois, ao esquecimento, a incompletude, ao fragmento. Tendo em vista tal ponderação, cabe reconhecer que este trabalho não encerra a história da Roda Mundo Cia de Dança, tampouco a trajetória artística de seus integrantes (incluindo a do autor Waldir Coral) e, menos ainda, a história da dança nas cidades de Porto Velho e Balneário Camboriú. Esta pesquisa nasce e compõe-se, sobretudo, com pedaços de memórias de Waldir Coral e dos entrevistados.

Para Abrahão (2003), as pesquisas autobiográficas são dependentes da memória característica, essencial no auxílio à compreensão de determinado objeto de estudo. Utiliza-se de diversas fontes como as narrativas, fotos, vídeos, história oral, diários, documentos em geral. Neste sentido, sublinha-se também o auxílio de programas de espetáculos, notícias de jornal, fotografias e cartazes como alguns dos materiais disparadores e recuperadores de memórias.

Traçar uma trajetória de um percurso artístico na dança a partir de memórias pessoais misturadas as memórias coletivas da companhia de dança mostrou-se algo complexo, já que mesmo as experiências vividas de forma coletiva mostraram visões bem diferentes. "É fato que um mesmo acontecimento pode ser registrado na memória de duas pessoas presenciais ao momento de forma distinta sem, no entanto, que nenhuma das duas esteja equivocada com seus registros" (VILELA, 2013, p. 23).

Sendo assim, por meio do acesso a um conjunto de memórias relacionadas às vivências individuais, buscou-se a percepção dos significados de uma história própria e da história do outro. Procurou-se verificar como as memórias valorizaram (ou não) o tempo vivido naquele coletivo de dança, os anos de trabalho do corpo, os caminhos e passos das diversas trajetórias que se encontraram num grupo específico de trabalho. Os diálogos que surgiram nesta pesquisa e as informações narradas pelos sujeitos entrevistados atuaram também como forma de produção de memórias, mostrando a importância da produção de estudos biográficos e autobiográficos no campo de historiografia da dança brasileira. Ou seja, quando um artista-corpo-sujeito da pesquisa vive novamente as histórias passadas, memórias são atualizadas e ressignificadas, criando, assim, novas memórias.

A DANÇA ACADÊMICA EM PORTO VELHO NA DÉCADA DE 1980

O cenário artístico em dança da cidade na década de 1980 se resumia, basicamente, a presença e ação de três espaços de dança. Dois eram escolas de dança particulares: a Opus Ballet Studio, academia de dança com foco no ballet clássico; e a Corpore Academia de Dança, local onde o grupo Roda Mundo se formou. O terceiro pertencia a uma instituição pública: era a Escola Municipal de Dança Pró-Arte, que era conhecida simplesmente como Teatro Municipal.

Das três escolas de dança existentes na cidade na década de 1980 e acima citadas, interessa-nos aprofundar as atividades desta última, a Corpore, por ter sediado importantes acontecimentos e, sobretudo, a criação do grupo Roda Mundo, foco deste trabalho. Foi em janeiro de 1987, que Lucileide Charuff (1968), então bailarina e proprietária da Corpore Academia de dança, decidiu fazer um curso de verão em Belo Horizonte (MG) para onde costumava viajar. O local escolhido para o curso foi o Centro de Dança do Grupo Primeiro Ato⁵. Lá, com a ajuda de uma amiga, resolveu colocar um anúncio em um jornal local buscando por um(a) professor(a) de dança, que estivesse interessado em dar aulas em sua recém-criada academia em Porto Velho (RO). Por este meio e no contexto aqui explicitado, chega à cidade o professor e coreógrafo mineiro Kidd Souza, trazendo consigo modalidades como o jazz dance e a dança moderna.

KIDD SOUZA

Kidd Souza⁶ ingressou na dança fazendo aulas de Jazz Dance e Dança Moderna, entre os anos de 1977 e 1978. Tinha dezessete para dezoito anos quando iniciou seus estudos no Ballet Movimento, uma escola recém-criada na capital mineira, então com apenas um ano de existência, por Nora Vaz de Mello. Ela foi sua primeira professora. Em 1978 teve seu primeiro contato com a dança clássica por meio do renomado mestre de balé Carlos Leite⁷ (1914-1995) no Palácio das Artes em Belo Horizonte, estudando nessa instituição entre os anos de 1978 e 1981.

⁵ O Grupo de Dança Primeiro Ato sob a direção de Suely Machado teve início em 1982 e constituiu-se como importante referência artística profissional no campo da dança contemporânea. Em 2013, o grupo foi condecorado com a Ordem de Mérito Cultural pelo Ministério da Cultura pelas relevantes contribuições à cultura brasileira. Além do grupo, há um Centro de Dança, que funciona como escola e desenvolve os Projetos Dançando na Escola e Garimpo das Artes. Mais informações: <https://www.primeiroato.com.br/grupo.php#sobre>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁶ As informações sobre Kidd Souza foram obtidas com ele próprio por meio de conversas informais via WhatsApp no período de setembro a dezembro de 2020, onde combinávamos posteriormente uma entrevista, mas que infelizmente não chegou a ocorrer por motivo de seu falecimento.

⁷ Carlos Leite iniciou sua carreira como bailarino no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1935, com Maria Olenewa. Foi solista e primeiro bailarino nesse contexto. Atuou também no Original Ballet Russe e no Balé da Juventude. Transferiu-se para Belo Horizonte em 1948, onde implantou a dança clássica com a criação do Balé Minas Gerais. Mais informações <http://operaeballet.blogspot.com/2020/07/carlos-leite-106-anos-de-um-mestre-da.html>. Acesso em: 20 abr. 2021.

Conheceu Euzébio Lobo (1952) no Núcleo Artístico em Belo Horizonte no ano de 1981 onde começou a fazer aulas de dança moderna, adaptando-se completamente ao método de Euzébio, o qual considera seu grande mestre. Em 1982 recebe o convite do mestre para juntar-se a ele na escola Primeiro Ato, local que Lobo passaria a dirigir naquele ano. Ali, Kidd permaneceu até 1985 aprimorando-se no estudo da dança moderna. Sobre este momento, ele declara:

Receber o convite para acompanhar Euzébio Lobo na Primeiro Ato foi um momento de grande felicidade na minha carreira de bailarino, não tenho palavras para descrever esse magnífico profissional, aquele que me fez enxergar a dança com olhos verdadeiramente marejados de prazer e que através dos seus ensinamentos tive a certeza de que eu iria navegar pelo mundo da arte da dança, sendo essa minha grande paixão, e seus ensinamentos sempre com extrema exigência e sabedoria, aliados ao seu sutil toque baiano de humor, me faria um profissional melhor e cheio de sonhos.

Recém-chegado a Porto Velho, em 1987, Kidd passou a ministrar aulas para um grupo de alunas já existente na academia Corpore⁸. Já de modo imediato, Kidd começou a preparar um repertório de coreografias para divulgar seu trabalho na cidade com esse grupo de estudantes. Iniciou aí o que, segundo o próprio criador do grupo, veio a ser a primeira formação da Roda Mundo Cia de Dança, apesar de ainda não ter esse nome.

Figura 1: Kidd Souza (a frente), Boy Leones, Bruce Souza, e Thurbo Braga (atrás, da esquerda à direita)



Fonte: Arquivo pessoal de ex-integrante

Foi ao final de 1988, dois anos depois de sua chegada a Porto Velho, que o professor e coreógrafo mineiro resolveu se afastar da academia Corpore e seguir um caminho independente com o

⁸ Antes de sua vinda à cidade, esse grupo constituía-se somente de pessoas do gênero feminino.

grupo que formara. Neste momento, porém, nem todos os integrantes o acompanharam na nova empreitada e permaneceram na academia. Era início do ano de 1989 quando ele acertou com outro espaço para ministrar suas aulas: a academia Askaro⁹. Ou seja, a Askaro sediou o Grupo Roda Mundo até o final do ano de 1989, quando no mês de dezembro foi realizada a primeira audição para novos integrantes. A partir deste momento, o Grupo Roda Mundo passou a ser chamado de Roda Mundo Cia de Dança. Contudo, já em 1990 Kidd Souza retornou ao espaço da Corpore Academia, desta vez sob a direção da empresária Ju Lauriano.

MINHA ENTRADA NO GRUPO¹⁰

Foi ao assistir ao espetáculo “A evolução do Homem Através dos Tempos” apresentado pela Roda Mundo Cia de Dança que me senti pela primeira vez estimulado a estudar dança, lembro-me do exato momento, começava a coreografia “*Guerra Mundial*”, a qual me deixou totalmente hipnotizado, iniciava de forma arrebatadora e me afetava por completo, toda a estesia daquele momento está viva na minha memória ainda nos dias de hoje.

Sobre a memória Nora (1993, p. 9) diz: “Porque é afetiva e mágica a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais e flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções”. E ela vive em mim agora nesse presente que se faz, trazendo de volta sensações já vividas, adormecidas até então. Na semana seguinte sai a procura do local onde o grupo ensaiava com o objetivo de dar início às aulas de dança, com a determinação de entrar para o grupo, e dançar aquela coreografia.

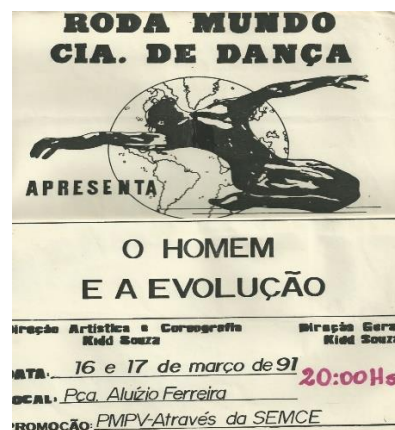
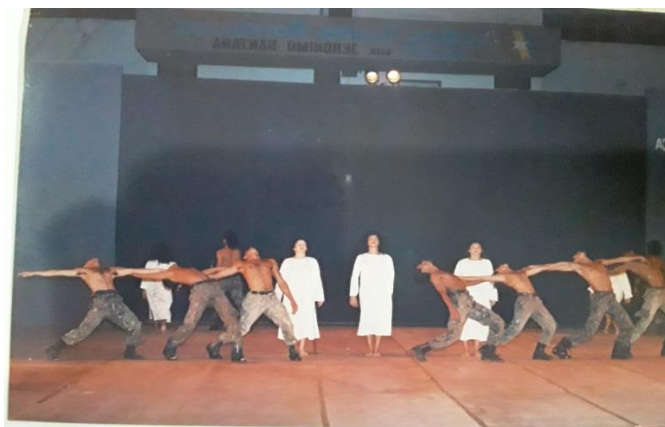
Iniciei, portanto, as aulas de jazz com o professor Kidd Souza, e alguns meses depois aconteceu a audição para novos integrantes da Roda Mundo Companhia de Dança da qual participei e fui aprovado.

A partir de então integrei a companhia de dança como membro ativo, e após um ano e meio estudando dança, abandonei meu emprego de funcionário público estadual, no cargo de assistente administrativo, com oito anos de experiência no funcionalismo público, possibilidades de promoções e um plano de carreira. Abdiqueei de toda uma estabilidade e segurança, para embarcar rumo ao sul do país com a Roda Mundo Cia de Dança, na busca do sonho de viver profissionalmente de dança.

⁹ Este espaço consistiu em apenas uma sala de aula para oferta da dança num edifício da cidade e durou apenas um ano. Por sua breve duração e significação, não foi citado no breve trecho que aborda o contexto da dança de Porto Velho nos anos 1980. A Roda Mundo utilizou esta sala para aulas e ensaios durante um curto período.

¹⁰ Por se tratar da experiência pessoal e testemunho direto de um dos autores do artigo – o pesquisador Waldir Coral, optou-se por apresentar a escrita deste trecho em diante em primeira pessoa.

Figura 2 e 3: Coreografia *Guerra* (1990), Cartaz de divulgação



Fonte: Arquivo pessoal do autor

O CONVITE

No início de janeiro de 1991, depois do festival de encerramento em dezembro de 1990, a empresária Ju Lauriano que era arrendatária da Corpore Academia de Dança, mudou-se para a cidade de Balneário Camboriú, em Santa Catarina, onde fixou residência. O grupo passou então a realizar suas atividades de aulas e ensaios na Academia Athenas, no centro de Porto Velho.

Contudo, a Roda Mundo Cia de Dança vinha passando por um momento de desânimo por parte de alguns de seus membros mais antigos, inclusive com a desistência de algumas bailarinas que preferiram se afastar do grupo e da dança. O abatimento desses artistas, cansados de não terem seus trabalhos reconhecidos, foi levando o grupo a rachas internos. Depois de algumas tentativas de turnê, levando o espetáculo para outros municípios de maneira independente, sem nenhum apoio do poder público ou do setor privado, o resultado foi somente prejuízo, pois os poucos recursos recebidos mal pagavam os gastos. O desalento se abateu sobre todos, reuniões eram realizadas para se decidir o andamento da companhia, com muitas discussões e nenhuma resolução. Foi quando, como se atendendo aos pedidos desesperados por ajuda, Ju Lauriano apareceu com um convite que parecia ser a última alternativa para alguns bailarinos da Roda Mundo Cia de Dança: “Vamos para Santa Catarina”? Quando questionada sobre como surgiu a ideia e o convite para levar o grupo para Santa Catarina, Ju¹¹ respondeu:

Eu mudei para Santa Catarina no começo dos anos 1990 sempre muito ligada a dança, comecei a fazer dança lá, fazer jazz, dança contemporânea, mas não estava dando muito

¹¹ Entrevista concedida por LAURIANO, Juraciara de Lima. Entrevista 1 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (55.32 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice A. Na sequência da pesquisa todas as falas do entrevistado serão identificadas pelo seu sobrenome e ano de entrevista: LAURIANO, 2021.

certo. Não me lembro direito como foi o clique de levar o grupo, mas na época nós queríamos ajudar o Kidd e ajudar aos componentes do grupo a ter mais espaço e mais opções, que a gente sabe que em Porto Velho não dava para crescer ali. Até hoje a pessoa que quiser tem que sair. Eu era casada ainda e meu ex-marido muito incentivador sabia que eu amava dança, que eu amava tudo aquilo, sugeriu “e se a gente trouxer então para cá”. Enfim, foi um negócio meio doido, teve muito sacrifício, não foi tão fácil levar todo mundo para lá, todo mundo passou perrengue juntos. Mas eu acredito que foi positivo todo o sufoco, com todo o perrengue que passamos em Balneário, foi melhor que ter ficado lá em Porto Velho. Era um sonho de fazer um grupo que tivesse grande repercussão, não houve esse sucesso como grupo, mas cada um fez o seu caminho de diversas formas e o próprio Kidd também. (LAURIANO, 2021)

O convite veio na melhor hora, pois muito provavelmente se não tivéssemos decidido mudar para Santa Catarina, o grupo não teria continuado ativo ou, pelo menos, não com a maioria do elenco que formava a Roda Mundo no início da década de 1990.

MUDANÇA PARA SANTA CATARINA

Vivendo em Balneário Camboriú há apenas alguns meses, mas já conhecendo o poder turístico da região, Ju Lauriano fazia aulas de dança no único espaço que oferecia a modalidade na cidade naquele momento: a Gaya Athletic Center. Tratava-se de uma academia destinada à prática de atividades físicas como a ginástica, musculação, artes marciais e natação, que oferecia também em seu quadro aulas de dança – balé clássico, jazz e sapateado. O balé era ministrado pela professora Márcia Sabam¹² e as aulas de jazz eram ministradas por uma de suas alunas, Adriana Alcântara¹³. A professora de balé mantinha um grupo de dança formado com seis de suas alunas, as mais experientes. Foi participando desse coletivo, que Ju Lauriano teve a ideia de reunir essas seis bailarinas com os bailarinos da Roda Mundo Cia de Dança. O objetivo era o de fazer um grupo forte que tivesse repercussão e pudesse explorar o potencial turístico da região.

Ju retornou a Porto Velho no mês de maio para resolver pendências particulares e aproveitou para encontrar com o coreógrafo da Roda Mundo para lhe falar sobre sua ideia. A decisão de mudança não era tão simples, também porque o convite se direcionava apenas a uma parte do elenco masculino, ou seja, uma outra parte e todo o elenco feminino iriam permanecer em Porto Velho.

A proposta foi passada em reunião para toda a Companhia, e depois de muito discutir, foi chegado ao consenso de que o melhor seria sair de Porto Velho, rumo a Santa Catarina. Vale dizer que

¹² Fundou a Cia Gaya de Dança em 1991, Balneário Camboriú. Fundou o projeto Danser em 2016, para crianças e jovens de baixa renda moradoras de Niterói (RJ). Nele, atua como coordenadora e professora de ballet clássico. Fonte: <https://br.linkedin.com/in/marcia-saban-0077b083>. Acesso em: 13 jun. 2021.

¹³ Adriana Regina Alcântara é coreógrafa, professora e proprietária do Studio de Dança Adriana Alcântara, localizado em Balneário Camboriú (SC), atualmente uma escola de referência e excelência em diversas modalidades de dança no município e estado de Santa Catarina. É graduada em pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e Pós-graduada em Dança Cênica com especialização no Jazz Dance pela Uni. Fonte: <http://www.mapacultural.sc.gov.br/espaco/637/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

quando foi feita, a proposta inicial consistia também na contratação de trabalho de alguns bailarinos como garçons em uma churrascaria de Balneário Camboriú, para que pudessem sobreviver nos primeiros meses, sem passar necessidades. No entanto, a churrascaria que daria apoio ao grupo pegou fogo, foi totalmente destruída e não pôde mais arcar com o compromisso assumido. Esta notícia veio como uma bomba, como um banho de água fria no elenco que estava preparado para partir. Nós já tínhamos começado a preparar nossa viagem, fomos atrás de meios para conseguir as passagens através do governo estadual, fizemos apresentações para angariar fundos para as despesas, enfim, tudo estava pronto, só faltava receber as passagens e, então, partir. Agora a situação pedia uma nova decisão: ir assim mesmo, sem nenhuma segurança, nem de um lugar para ficar, ou esperar por novas condições que não se sabia quando poderiam vir?

Naquela situação todos foram unânimes em querer tentar uma nova vida e, sendo assim, em julho de 1991 deixamos a cidade de Porto Velho (aquela em que a maioria de nós nasceu ou morou por longo tempo), nossas famílias e amigos, e partimos para o outro lado do país, esperançosos na busca por um sonho: viver da dança. Éramos em dez bailarinos - Boy Leones, Chagas Peres, Geomar Amorim, José Guimarães, Mardônio Brito, Mário Jorge, Oscivaldo Machado, Sola Silva, Thurbo Braga e Waldir Coral, junto ao coreógrafo Kidd Souza. Saímos todos do terminal rodoviário no início da tarde de segunda feira e chegamos em Balneário Camboriú na madrugada de sexta feira, pois naquela época viajar era mais difícil que nos dias de hoje, com estradas e acessos piores, além dos ônibus serem mais lentos¹⁴. Avião era uma alternativa impossível para um grupo sem poder aquisitivo.

Chegando em Balneário Camboriú, fomos morar em uma casa de excursão muito comum na cidade naquele tempo¹⁵, sendo que no primeiro mês o aluguel foi pago por Ju Lauriano. Por um mês tínhamos onde ficar, e imediatamente começamos as atividades de aulas e ensaios, na busca de produzir material com o grupo de bailarinas catarinenses.

Dentro da sala de aula tudo ia bem, as aulas da professora Márcia Sabam entusiasmavam o grupo, que estava ansioso por absorver conhecimento. O repertório da Roda Mundo Cia de Dança foi passado para o elenco das bailarinas catarinenses, que também estavam estimuladas. No entanto,

¹⁴ Atualmente essa mesma viagem dura três dias.

¹⁵ Neste momento, início da década de 1990, muitas das casas da cidade de Balneário Camboriú permaneciam fechadas no inverno. Por ser uma cidade turística de praias, normalmente as casas só abriam para receber seus moradores em férias ou para aluguel no verão. No inverno, alguns proprietários alugavam suas casas por valores mais acessíveis. Hoje a realidade da cidade não é mais esta, apesar da população da cidade continuar aumentando na temporada do verão, sendo então visitada por mais de um milhão de pessoas.

passaram-se as semanas e as dificuldades extras sala começaram a afetar negativamente os bailarinos rondonienses.

Ju era a pessoa que buscava patrocínios ao grupo. Conseguiu, inclusive, garantir moradia por meio de apoios, contudo, os empresários ajudavam por um tempo limitado e as contrariedades seguiam aumentando. Para começar, alimentar onze pessoas é um gasto considerável, e não havia uma fonte de onde retirar esse dinheiro. Ou seja, não tínhamos como nos alimentar direito, pois as buscas por patrocínio não davam resultado. A academia Gaya, local onde fazíamos as aulas e ensaios, ficava na Barra Norte da cidade e nós morávamos na Barra Sul, sendo assim, era necessário atravessar a cidade de uma ponta a outra todos os dias, com fome e, também, com frio. O frio é um caso à parte, pois com exceção de Kidd que era mineiro, nós não tínhamos a mínima noção de como fazia frio nessa região. O máximo de frio que já tínhamos sentido em Porto Velho era algo em torno de quinze graus, quando muito e de modo raro. Estávamos acostumados, portanto, a um calor de trinta e cinco graus durante o ano inteiro. Aquele frio era desesperador, não estávamos preparados, não tínhamos cobertores para dormir, não possuíamos roupas adequadas para vestir nem fazer aulas. A falta de trabalho e dinheiro persistiam. A fome e o frio eram inimigos implacáveis, e foi aí que aconteceu o primeiro grande golpe: com apenas um mês na cidade, dois bailarinos Boy Leones e Thurbo Braga resolvem voltar para Porto Velho. O retorno causou desânimo e dúvidas no restante do elenco.

Chama atenção que tempos depois, os dois bailarinos retornariam à cidade de Balneário Camboriú para viver da dança. Em entrevista, Boy Leones¹⁶ declarou porque retornou a Porto Velho e, mais tarde, a Balneário Camboriú:

[...] voltei por causa da adaptação, não consegui me adaptar ao clima, ao local, então retornei para Porto Velho, fiquei dois anos lá. E depois voltei para Balneário de novo porque já tinha uma segurança maior, um local para trabalhar com dança e essa segurança me fez retornar. (ASSIS, 2021)

Já Thurbo¹⁷ justifica seu retorno a Porto Velho por sentir falta do

[...] lugar, amigos e família, isso influenciou muito no meu retorno para lá, porque foi impressionante o quanto foi difícil ficar longe da minha família, dos amigos, do meu lugar. Foi muito difícil cortar o cordão umbilical, mas com o tempo sentei fiz uma reflexão, pensei "isso foi o que eu sempre quis da minha vida, se eu voltar para cá eu vou jogar meu sonho para o alto, será que vai valer a pena?" Dez meses depois eu já estava retornando para Santa Catarina. (BRAGA, 2021).

¹⁶ Entrevista concedida por ASSIS, José das Graças Leones de. Entrevista 8 (mai. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (19 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice A. Na sequência da pesquisa todas as falas do entrevistado serão identificadas pelo seu sobrenome e ano de entrevista: ASSIS, 2021.

¹⁷ Entrevista concedida por BRAGA, Amarildo Oliveira. Entrevista 3 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (31 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice A. Na sequência da pesquisa todas as falas do entrevistado serão identificadas pelo seu sobrenome e ano de entrevista: BRAGA, 2021.

Durante os meses seguintes não ocorreram mudanças significativas, continuávamos sem conseguir nos alimentar direito, ficávamos mudando de casa e dependendo da ajuda de pessoas solidárias para sobreviver. Ainda assim conseguimos manter o grupo por um tempo, realizamos algumas apresentações remuneradas e utilizamos os cachês para comprar comida que durava poucos dias. Nessas condições buscávamos dar continuidade aos trabalhos da Roda Mundo Cia de Dança, esporadicamente realizávamos as apresentações que surgiam.

As dificuldades continuavam, e a esperança foi diminuindo, um a um os membros da Roda Mundo Cia de Dança foram desistindo e voltando para Porto Velho, cada um legitimado pelo desgaste que os obstáculos vividos produziam em nossos corpos sofridos e já bastante cansados, sendo que a falta de perspectiva potencializava ainda mais essas sensações. À medida que ocorria uma desistência, os desentendimentos internos aumentavam, os professores/coreógrafos não se entendiam mais: Márcia Sabam decide retornar para o Rio de Janeiro, sua cidade natal, e Kidd Souza resolve ir para Curitiba. Neste momento, novembro de 1991, a Roda Mundo Cia de Dança encerra-se oficialmente. Dentre os onze artistas que iniciaram aquela jornada, apenas quatro bailarinos restaram: Mário Jorge, José Guimarães, Sola Silva e Waldir Coral, autor desta escrita.

Mário Jorge comenta que sofreu grande impacto com o final da companhia. Declara:

[...] impactou muito, porque eu não aprendi apenas a dança, mas tudo em termos de educação, como se expressar, como falar, não foi só a arte em si, eu aprendi muita coisa na dança, no grupo com o Kidd. Então eu fiquei muito sentido, mas eu não podia me entregar, precisava dar continuidade, e foi o que fiz. O grupo foi para mim extremamente importante tanto artisticamente como pessoalmente, na minha formação como pessoa e ser social. Eu agradeço muito ao Kidd porque ele me ensinou praticamente tudo, porque eu era uma pessoa muito crua e ele me ensinou a ser além de artista, um cidadão. (LIMA, 2021)

Na visão de José Guimarães¹⁸ (2021), a maioria das pessoas que viajaram para dar continuidade ao grupo em Santa Catarina partiu com a ideia "de se não der eu volto, tenho minha família". Ele considera que alguns bailarinos "não estavam realmente dispostos a lutar, tanto é que a maioria voltou, e ficamos só em quatro".

Sola Silva¹⁹ (2021) avalia:

¹⁸ Entrevista concedida por GUIMARÃES, José. Entrevista 9 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (31.27 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice A. Na sequência da pesquisa todas as falas do entrevistado serão identificadas pelo seu sobrenome e ano de entrevista: GUIMARÃES, 2021.

¹⁹ Entrevista concedida por SILVA, Ricardo Ferreira da. Entrevista 7 (mai. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (44.43min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no apêndice A. Na sequência da pesquisa todas as falas do entrevistado serão identificadas pelo seu sobrenome e ano de entrevista: SILVA, 2021.

Eu acho que o grupo teve o início do fim já em Porto Velho, quando uma parte foi deixada para trás, pessoas que tinham os mesmos sonhos que nós. E depois todas as dificuldades que passamos quando chegamos em Santa Catarina, não era para todo mundo passar fome, frio, não ter onde morar, o que comer, dependendo de caridade das pessoas, ficar sem dinheiro, em outro estado. Mesmo que seja no Brasil, mudar do Norte para o Sul foi um baque muito forte, sair do calor totalmente despreparados para o frio que encontramos, acho que tudo isso foi fazendo o pessoal desistir e voltar.

Quanto a mim, o quarto remanescente, acredito que vários foram os motivos que levaram ao fim do grupo: primeiro, a falta de planejamento, e por consequência todas as dificuldades que encontramos ao chegar em Balneário Camboriú bem no meio do inverno. Acredito que em um primeiro momento nós quatro, bailarinos que permaneceram no Sul, aceitamos muito bem o fim da companhia apesar de tudo, e resolvemos dar continuidade a busca por nosso sonho. Fazendo do fim um novo início, nos tornamos protagonistas da nossa própria história na dança.

Assim foi. Com a proximidade do verão, aqueles quatro bailarinos, juntamente com quatro bailarinas catarinenses que desejavam continuar dançando, resolvem manter-se unidos e produzindo. Prosseguiu-se assim por algum tempo, até cada um seguir seu próprio caminho e construir sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de atuar profissionalmente na área da dança sempre foi decisivo no traçar dos meus passos. As memórias vivas, vividas e revividas no decorrer desta pesquisa e escrita, revelaram-me o peso de minhas escolhas, desde o momento em que decidi deixar para trás um emprego e um futuro seguro, porém nunca almejado, para seguir um caminho desconhecido. Sempre senti que a dança era o meu propósito e, por isto, com 21 anos deixei minha família, cidade, emprego e amigos para embarcar rumo a concretização de meu sonho. Hoje, passados trinta anos, juntamente com meus quatro amigos da Roda Mundo Cia de Dança que permaneceram até os dias de hoje em Balneário Camboriú dando continuidade às carreiras artísticas, seguimos atuantes no cenário da região.

Waldir Coral é professor de dança no Studio Adriana Alcantara e diretor/coreógrafo da Waldir Koral Cia de Dança desde 2009. Thurbo Braga dirige a Milenium Companhia de Dança desde 1997. Rick Silva é coreógrafo da Cia Tumbao em Buenos Aires desde 2010. José Guimarães pertence ao elenco da Waldir Koral Cia de Dança desde 2009 e coreografa para festas de aniversários e casamentos. Boy Leones é professor do Studio Adriana Alcântara desde 1995 e ministra aulas também no colégio Visão na cidade de Camboriú.

O ser artista sempre esteve e sempre estará impregnado no meu DNA, não tendo como separá-lo das demais funções exercidas. A dança me oportunizou e trouxe experiências para minha formação profissional, talhou-me como indivíduo e ser social, abriu portas, me levou a ambientes diversos, enriquecendo e contaminando este ser dançante, este corpo sujeito que dança.

Sinto-me agora estimulado e comprometido com a pesquisa, acreditando no seu valor histórico, artístico e pessoal, não só para mim ou meus amigos, mas para todos que gostam de dança e querem conhecer um pouco mais sobre as suas histórias. Acredito que a Roda Mundo Cia de Dança teve uma importância muito grande não só na minha vida, mas na vida de todos os participantes da pesquisa, e na vida de outros que por ali passaram. Todos os entrevistados foram unânimes em frisar que os ensinamentos recebidos são utilizados até hoje em suas vidas, não só por aqueles que se mantêm atuando em dança, mas também por aqueles que se afastaram dela.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica in: Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, n. IX, 2003, Pelotas. **Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação**, Pelotas 2003, p. 79-95

ASSIS, José das Graças Leones de. Entrevista 8 (mai. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (19 min).

BRAGA, Amarildo Oliveira. Entrevista 3 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (31 min).

CUNHA, M. T. S. Memória, história, biografia: escritas do eu e do outro, escritas da vida. In: Pereira, R.; Meyer, S.; Nora, S. (Orgs.). **História em Movimento**: biografias e registros em dança. Joinville: 2008. p. 22-33.

GUIMARÃES, José. Entrevista 9 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (31.27 min).

KARSBURG, Alexandre. et al. **Micro-história, trajetórias e imigração**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

LAURIANO, Juraciara de Lima. Entrevista 1 (abr. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (55.32 min).

LIMA, Mário Jorge Pereira. Entrevista 5 (mai. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (17.26 min).

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História (PUCSP), São Paulo, n.10, dez. 1993.

Porto Velho. In **Britannica Escola**. Web, 2020. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/Porto-Velho/483481>>. Acesso em: 19 de outubro de 2020.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escalas ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n 45, p. 434-590, set/dez. ano 2010.

SILVA, Ricardo Ferreira da. Entrevista 7 (mai. 2021). Entrevistador: José Waldir Coral dos Santos. Balneário Camboriú, 2021. 1 arquivo. Mp4 (44.43min).

VILELA, Lilian Freitas. **Uma vida em Dança**: Movimentos e Percursos de Denise Stutz. São Paulo: Annablume editora, 2013.

_____. Histórias de vida em dança. In Xavier, Jussara; Cesar, Marta. (Orgs.). **Múltipla Dança Festival Internacional de Dança Contemporânea**: 10 anos em Encontro, Florianópolis, 2020. p. 146 – 160.

A/R/TOGRAFIA COMO PROCESSO DE PERCEPÇÃO DE SI NA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR EM DANÇAS DE SALÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Abner Sanlay Cypriano¹

abner.cypriano@gmail.com

Caroline Carvalho²

ccarvalho.caroline@gmail.com

RESUMO

À luz de questionamentos de como se constitui um artista-professor-pesquisador, discute-se como os processos de pesquisa a/r/tográfica movem percepções nas dimensões artista-professor-pesquisador em Danças de Salão na contemporaneidade. Um caminhar para si que possibilita, a posteriori, perceber os entrecruzamentos entre essas dimensões bem como pontos de tensionamento que causam processos transicionais entre formas de perceber a experiência da Dança em devir ou após seu ato. Para tal, apresenta-se três obras constituídas durante a graduação em Dança que dialogam com processos de subjetivação do acadêmico. Este opta por uma escrita autobiográfica na tecitura de suas experiências com autores como Fuganti, Bondía, Josso, Dias, Carvalho, entre outros. Também se apresenta o processo de constituição das obras utilizadas na sua monografia de graduação em Dança, em que opta por mergulhar na relação entre marcas e costuras que a experiência deixa em si, revisitando sua infância para que sirva como disparador para essa produção artística. Concluindo-se que este processo de organização de uma pesquisa a/r/tográfica contribui para o reconhecimento de como estes processos se dão de forma imbricada com as experiências vividas.

Palavras-chave: Dança de salão. A/r/tografia. Experiência. Extensão. Artista-professor-pesquisador.

ABSTRACT

In the light of questions about how an artist-teacher-researcher is constituted, it is discussed how the a/r/tographic research processes move perceptions in the artist-teacher-researcher dimensions in contemporary Ballroom Dances. A walk for oneself that makes it possible, posteriorly, to perceive the intersections between these dimensions as well as tension points that cause transitional processes between ways of perceiving the experience of ever-changing Dance or after its act. To this end, three works done during graduation in Dance are presented to comprehend its dialogue with the subjectivation processes of the academic. He chooses to write an autobiographical work as a weaving of his experiences with authors such as Fuganti, Bondía, Josso, Dias, Carvalho, among others. The process of constituting the works used in his graduation monograph in Dance is also presented, in which he chooses to dive into

¹ Pós-graduando na Especialização Linguagem e Poética na Dança FFM/FURB. Graduado em Licenciatura em Dança pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. Pesquisador do grupo de pesquisa de Arte e Estética na Educação, vinculado ao mestrado e doutorado em Educação PPGE da FURB.

² Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UNIVALI. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Teatro pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Teatro da FURB. Pesquisadora do grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da FURB. Integrante da Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. Escritora de literatura para a infância com quatro títulos publicados e duas premiações.

the relationship between marks and seams that the experience leaves behind, revisiting his childhood so that it serves as a trigger for this artistic production. It is concluded that this process of organizing an a/r/tographic research contributes to the recognition of how these processes take place in an intertwined way with the lived experiences.

Keywords: Ballroom dance. Aa/r/tography. Experience. Extension. Artist-research-professor.

A/R/TOGRAFIA COMO PERCEPÇÃO DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NAS DIMENSÕES ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR EM DANÇA

O presente artigo nasce como recorte da monografia de graduação em dança intitulada "Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência". No qual, relaciono experiências com meu pai na minha infância e o seu ofício de estofador (pai e filho na Figura 1) com meu processo de constituição enquanto artista-professor-pesquisador. Um caminhar para si atrelado a experiências oriundas da graduação em dança (obras citadas neste artigo) e seus reflexos na concepção de danças de salão que permeiam meus fazeres metodológicos e conceituais no projeto de extensão em Dança de Salão Contemporânea da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Fazeres estes que durante o período enquanto bolsista-instrutor estiveram em trânsito de uma metodologia de dança tradicional para uma metodologia de dança que dialoga com a produção artística e social na contemporaneidade.



Figura 1: Obra de pós-fotografia elaborada no trânsito entre autorretrato, longa exposição e costura. Utilizada no trabalho de conclusão de curso "Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência", de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autores da obra: Abner Sanlay Cypriano e Adelirio Cypriano.

Descobrir onde me coloco como artista-professor-pesquisador faz parte do meu percurso que vem construindo um diálogo, no qual posso me denominar como A/r/tógrafo. Com as delícias que é a possibilidade de me colocar artisticamente em uma pesquisa (escrevendo inclusive em primeira pessoa) também, todas as suas dificuldades e os seus percalços. A/r/tografia é uma metodologia feita para nós e por nós, artistas, nos colocarmos enquanto área de conhecimento, sobretudo, sensível.

Um olhar íntimo para os processos de arte/dança que se tornaram produções passíveis de registros visuais contribuem para criar diálogos sobre como as danças de salão que me habitavam e habitam foram se transformando. Influenciando em minha forma de dançar, de ser professor e, conseqüentemente, na minha escrita. Nela, "A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem" (DIAS, 2013, p. 25). Sendo, portanto, uma metodologia "[...] que incorpora especificamente os procedimentos e as atividades artísticas – fazer artístico – no processo de investigação" (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 224).

Embora utilize este trinômio artista-professor-pesquisador, os nomes deixaram de ser um lugar dicotômico para mim: tornou-se uno, indissociável, experiências que se costuram e se entre-atravessam por isso a utilização de hífen. O que vivo em sala de aula possibilita que minhas potências criativas criem arte. A arte que eu crio possibilita que eu escreva sobre ela. Escrever sobre arte possibilita transformar os fazeres metodológicos em sala de aula, e todos os ciclos se atravessam e retornam a si, em um círculo virtuoso de criação de potências, de modo afirmativo, o devir artista-professor-pesquisador. Conforme afirma Fuganti, "Então, diríamos nós, há uma produção de essência na existência. Através de um modo da potência ou da essência se efetuar na existência. Um modo singular, afirmativo. (FUGANTI, 2012, s/p.)

Quando penso em experiência e o quanto ela reverbera nos meus processos de subjetivação quanto artista-professor-pesquisador, percebo a possibilidade de estender as discussões que levantei sobre a minha infância para os processos artísticos oriundos da graduação. Irei apresentar três obras que são intencionalmente datadas em três períodos. Uma no início da graduação, uma no meio e outra próximo ao fim. Elas acompanham minhas relações com as danças de salão no projeto de extensão em dança de salão no qual fui bolsista instrutor de 2016/1 a 2021/1.

Tais pontos de ruptura influenciaram, ou foram diagnósticos, em mudanças no contexto pedagógico. Ou seja, o estar artista imbricado com o estar professor. Esse processo é ativo, claro, colocar-me em movimento gestou estas elaborações. Entretanto, é interessante pensar que em qualquer caso "[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer,

o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...]" (BONDÍA, 2002, p. 24).

Desta forma, no plano da experiência, a agulha te atravessa, sem volta, ela te marca. Como a pedra lançada, um tiro ou a fotografia disparada, a experiência segue sua entropia. Expansiva, contínua, sempre em frente. Não há regresso. O que sobra é a memória do acontecido, os processos de subjetivação do que nos acontece. É a força bruta da agulha de aço cirúrgico perfurando a maciez do tecido (corpo, com toda sua subjetivação, perfurado pela experiência). Utilizo aqui uma referência da fotografia de Susan Sontag (2004), por associar o processo da fotografia também com a minha arte e no sentido da experiência como algo irreversível, que diz:

Fotografar pessoas é violá-las, ao vê-las como elas nunca se vêem, ao ter delas um conhecimento que elas nunca podem ter; transforma as pessoas em objetos que podem ser simbolicamente possuídos. Assim como a câmera é uma sublimação da arma, fotografar alguém é um assassinato sublimado - um assassinato brando, adequado a uma época triste e assustada. (SONTAG, 2004, p. 25.)

Estes estados produzem experiência, a experiência por si só nos oportuniza os processos de subjetivação, a partir do que nos acontece. Porém, o que nos acontece é singular, único, pois não se pode acreditar que o mesmo processo se dá a dois seres, posso eu passar pelas mesmas experiências de meu pai, que tomei na pesquisa como ponte entre minhas singularidades, mas ainda assim não me serão as experiências dele possíveis para mim. Sobre essa singularidade tomo Fuganti (2012), que diz que,

A singularidade é um modo necessário do acontecimento de nós mesmos, para que sejamos ativos e criativos. A singularidade é, na verdade, uma razão de potência da nossa existência. Se existir implica em criar existência e se a nossa essência é uma potência de criar existência. É preciso encontrar essa razão de potência, sem a qual não há criação de existência, e cuja criação de existência retorna sobre nossa própria essência em forma de mais potência de criar existência. (FUGANTI, 2012, s/p.)

Ainda em Fuganti (2012) podemos tomar o sentido de pensar, associado ao ato da experiência, o filósofo diz que o ato de pensar pode nos colocar em um círculo virtuoso da potência, e não um círculo vicioso. Quando e quanto penso crio potência, e essa minha potência estará diretamente relacionada com meu processo de subjetivação, Fuganti (2012) usa de Spinoza, e trago ambos, para que possamos pensar acerca do pensar como virtude potente de movimento,

Como diria Spinoza 'quanto mais eu penso, mais eu posso pensar. Quanto mais eu posso pensar, mais eu penso. Quanto mais eu penso, mais eu posso pensar.' É um círculo virtuoso e não um círculo vicioso. Um círculo virtuoso da potência. Da mesma forma em relação ao corpo: Quanto mais eu sou uma potência de mover, mais eu movo. Quanto mais eu movo, mais potência de mover eu tenho. Eu conquisto mais potência de mover. Além de ser uma potência de mover, eu conquisto, ganho ou tenho a capacidade de criar mais potência de mover. A mesma coisa em relação a mente e o pensamento. Quanto mais eu penso mais eu

crio capacidade, ou potência melhor dizendo, de pensar. E quanto mais eu crio essa potência de pensar, mais eu penso. (FUGANTI, 2012, s/p.)

Seria a existência uma experiência de potências em movimento? Provavelmente, assim como a agulha e a linha atravessam o tecido, a existência é atravessada por experiências de potência e de existência. Posso neste sentido compreender que meus processos criativos na universidade oportunizam meus modos de entender o pensamento, e entendendo o pensando descubro, portanto, modos de fruição que me atravessam, assim como me atravessaram as experiências junto de meu pai. Fuganti (2007) ainda ressalta que,

A experiência do pensamento é uma experiência de duração. Não há ideia instantânea, não há conceito instantâneo, tampouco sensação instantânea. Existe, contudo, um modo de fruição, para o qual é necessário um intervalo, uma parada, uma espreita. É necessário percebermos que não podemos dar lugar àquilo que é esperado de nós, atender às expectativas de um outro quando a vida espera o que temos de diferente a oferecer. (FUGANTI, 2007, p. 21-22)

Da estofaria do meu pai, para a universidade e meus processos de individuação, através de quem fui, como fui, o que pude ser descrito a seguir.

OBRA "LIVRO DE ARTISTA – ESTÁ MARCADO NA PELE"

No primeiro semestre da graduação em dança da FURB, em 2017/2, época que o projeto de extensão em dança de salão ainda caminhava por uma perspectiva metodológica mais tradicional, rompia-se timidamente com a alternância de condução no samba de gafieira. Fiz um livro de artista (Figura 2) para a componente curricular de Arte na Educação. O livro de artista consistia em uma pequena pele de couro, um retalho que peguei na estofaria do meu pai, enrolado e amarrado com um barbante. Na borda externa a frase "Está marcado na pele!", e internamente um desenho de um casal de dança de salão em uma postura tradicional de dança, com palavras soltas ao redor "arte, desafio, estudo, missão, dedicação, autoestima, amor, docência e empatia". Palavras que me marcavam naquele momento, com intensidade da escolha por uma carreira como artista da dança.

Eu sentia, naquele momento, que a história com dança que eu havia vivido até ali teria me marcado com intensidade, despertando a me dedicar, como missão, a uma dança de salão diferente dos moldes que eu havia vivido nas escolas de dança de salão que havia passado. Experiências que eu tinha julgado como "maus afetos" haviam abalado minha autoestima. Lembro de pensar na importância dos processos de ensino-aprendizagem em que a empatia é preponderante, como principal foco a investir nos estudos acadêmicos. Processos que afetavam diretamente a ação no projeto de extensão.

Relevante destacar que a materialidade em relação ao fazer profissional do meu pai estava presente nesse processo, meu pai é especialista em trabalhos estofados em couro. Entrar em seu espaço de trabalho para produzir o meu livro de artista, que contaria a minha história de forma artística, despertou-me emoções muito fortes. A materialidade dos objetos, nesse caso a pele, foi o que nos conectou. E ainda conecta. Sinto-me muito próximo do meu pai quando penso em materialidades e produção artística, ou quando penso na nossa aparência e olhares, que são muito parecidos.



Figura 2: Obra "Livro de Artista", utilizada no trabalho de conclusão de curso "Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência", de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autor da obra: Abner Sanlay Cypriano.

OBRA "REMEMORAR"

"Rememorar" (Figura 3) foi um trabalho de pesquisa corporal desenvolvido para a componente curricular de Dança Contemporânea II. Tínhamos que pesquisar um conceito pelo corpo, fisicalizá-lo, criando um "corpo-algo". Tive bastante resistência e dificuldade nesse processo, um corpo marcado por exigências de movimentos padronizados nas danças de salão. Foi, ao pensar nesse corpo que se move dentro dos padrões de movimento das danças de salão, que decidi explorar justamente as amarras que meu corpo possuía, pelas marcas da experiência com essa técnica.

Foi no banho, lembro com clareza, que o destravamento do processo começou. Percebi que utilizava muito as relações tônicas que a respiração me concedia como proposição nos passos de dança de salão. Nesse processo solo de reconhecer os resquícios em mim, fui acentuando a respiração e as relações tônicas. Fui experimentando transições de uma estrutura para outra, repetidamente, até que foram se tornando um emaranhado meio torto, disforme, que alterado por fluxos e intensidade da

respiração, havia se tornado uma outra coisa. Acho que esse pode ter sido um primeiro momento de uma busca de um Corpo sem Órgãos³ (CsO) nas danças de salão, embaralhando primeiro em mim, de uma forma um tanto ingênua, todas as organizações que as danças de salão propunham até então.



Figura 3: Obra “Rememorar”, utilizada no trabalho de conclusão de curso “Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência”, de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autor da obra: Abner Sanlay Cypriano.

OBRA “RES (INS) PIRAR”

Res (ins) pirar (Figura 4), um videoarte contemplado pelo Prêmio Funarte RespirArte em meio a pandemia de coronavírus em 2020. Foi um processo que me serviu como grito de socorro corporal. Após 5 meses de isolamento e o corpo artístico metaforicamente “atrofiando”, (possivelmente não só metaforicamente), combinei com minha parceira de pesquisa, Fransuê Ribeiro, para fazermos uma saída urbana para produzir um videoarte que colocasse para fora as ânsias que estar inerte tinha me causado.

³ A compreensão de Deleuze e Guattari (1996) perante o Corpo sem Órgãos dá-se em sua intervenção para a individuação por hecceidade, para a produção de intensidades a partir de um grau zero, para a matéria da variação, para o meio do devir ou da transformação, para o alisamento do espaço. No plano de consistência – contido nos conceitos do CsO –, as hecceidades são modos de individuação que não procedem pela forma nem pelo sujeito e nesse plano inscrevem-se junto aos acontecimentos, às essências nômades ou vagas, aos continuums de intensidade ou variações contínuas, aos devires e aos espaços lisos. Em suma, plano de consistência equivale às relações de velocidade e de lentidão entre elementos não formados e nas composições de afetos intensivos correspondentes.

Assim que chegamos em um espaço que seria possível a gravação do vídeo e interação com o ambiente, percebi que meu corpo não respondia ativamente como estaria respondendo em um contexto pré-pandêmico. Entrei em um processo ambivalente de dentro-fora buscando relações que pudessem promover algum estado corporal. Por algum tempo, sem sucesso. Até que um mosquito pousa em meu dedo e sou arrebatado para o que estava ocorrendo naquele momento. Invés da fuga, a busca pela relação. A experiência e o que este momento moveu posteriormente foram valiosos, pois pude perceber que em algum nível estávamos tendo uma dança a dois, eu e o mosquito.



Figura 5: *Is (Ins) Pirar*, utilizada no trabalho de conclusão de curso “Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência”, de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autores da obra: Abner Sanlay Cypriano e Transuê Ribeiro.

PROCESSO DE PRODUÇÃO DAS OBRAS “RASGAR-SE E REMENDAR-SE” DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO “ARTISTA-PROFESSOR-PESQUISADOR EM DANÇA DE SALÃO: PROCESSO A/R/TOGRÁFICO ATRELADO À EXPERIÊNCIA”

As obras utilizadas (Figuras 5 e 6) no trabalho de conclusão de curso “Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência” foram feitas a quatro mãos. Divididas em duas etapas. Processo #1: No escuro e na tentativa de registrar o rastro do efêmero com fotos em longa exposição (15 segundos de obturador aberto), as centelhas respingavam frente a lente 18mm da câmera. A cada faísca do isqueiro um novo rosto se fazia presente, constituindo uma

fotografia multifacetada. Todas aleatórias e experimentais. A experiência se dava pela abertura ao inesperado, fotos ao acaso que reconfiguravam as organizações dos meus narizes, dos meus olhares, dos meus queixos, das minhas orelhas. Ali o “Eu” era plural, indefinido. Uma desorganização que se aproxima do Corpo sem Órgãos (CsO). Com suas disposições e funções alteradas.

O que dura do infinito de um instante? Desse processo o que expresso é o conto inacabado de um jovem fotografado. Quase não me prendo, fiquei meio borrado. Me rasgo e me remendo, costuro e as vezes suture. Me desfaço e quase disfarço. Território de passagem, obra em reconstrução. Pedaco em pedaco, o patchwork do abraço... vai tomando proporção. (CYPRIANO, 2021, no prelo)

Processo #2: Decidi revelar as fotos para permitir que o meu pai deixasse suas marcas nelas. Logo estávamos nós dois recortando e remontando as imagens, desorganizando o que já estava desorganizando. Criando juntos. Retornei às lembranças da infância em que a inventividade era o momento que nos unia. A receptividade para o acontecimento⁴ que produzia o que estava por vir. Percebi que este é o momento que tenho buscado em minhas aulas: criar uma zona de permeabilidade para a experiência. Onde o ambiente e as pessoas produzem o que as conduz, sem pretensão de conduzirem algo ou alguém, mas atentas e receptivas para o que já está a conduzi-las – o acontecimento.

Após a remontagem das fotos o meu pai ligou sua máquina de costura (uma máquina da que possui aproximadamente a minha idade) e começou a deslizar as imagens embaixo da agulha de aço cirúrgico. A cada perfurar da agulha, a lançadeira dava um novo nó e, pouco a pouco, ele foi desenhando sobre as fotos com o meu rosto desorganizado. Disse que os caminhos que percorria estavam relacionados com o que ele sentia que elas despertavam: curvas, retas, círculos, zigue-zagues. Sinto este processo como uma espécie de dança. Rememorando Guimarães Rosa (1967) quando diz que “viver é um rasgar-se e remendar-se”, pois que este rasgar-se e remendar-se seja dançando e produzindo arte.

⁴ Acontecimento: Para o filósofo Charles Feitosa (apud LORANDI, 2020, p. 16), ainda arranhamos em entender o que é o acontecimento, como ele explica no podcast Entrevista com Charles Feitosa: o que é acontecimento (2020). Ele adverte que somos acostumados com as coisas prontas, as relações dadas, a lógica de uma produção direta de causa e efeito. E é possível pensar o acontecimento na dimensão das processualidades e do desconhecido, das muitas coisas em operação que geram uma diferença, pensar na ordem do devir e da instabilidade da existência. O acontecimento desconfigura a expectativa, ele está mais ligado ao que excede e ao indizível daquilo que acontece, está na ordem do porvir e da alteridade, ou seja, na chegada e reconhecimento do outro, da outra. (LORANDI, 2020, p. 16)



Figura 5: Processo de criação das obras de fotografia híbrida elaboradas no trânsito entre autorretrato, longa exposição e costura. Utilizadas no trabalho de conclusão de curso "Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência", de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autores das obras: Abner Sanlay Cypriano e Adelirio Cypriano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar por uma metodologia de pesquisa que dialogue com a experiência e que permita o trânsito entre as dimensões artista-professor-pesquisador, esgarçasse possibilidades de interpretação da experiência. Permitindo, assim, que durante o percurso novos processos de subjetivação ocorram, possibilitando perceber que essas dimensões estão imbricadas às experiências do ser, que portanto, possuem um trânsito contínuo de diálogo entre si. Sendo este "[...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. [...]" (BONDÍA, 2002, p. 25-26). E, portanto, a "[...] experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida." (ibidem)

Conforme Josso (2012, p. 21), o processo biográfico de "caminhar para si" acompanha todas as pré-concepções de mundo que compõem o plano de experiência de cada ser. Durante esse percurso, essas pré-concepções estão passíveis de atualizações. Permite que se compreenda quais foram os atravessamentos que o orientaram, e assim, ao recordar suas bagagens de encontros, acontecimentos, temporalidades e afins, consegue descrever suas atitudes e comportamentos. "Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um." (JOSSO, 2012, p. 21). Desta forma, todo processo biográfico apresentado constitui parte relevante nesse

entrelaçamento entre as linhas que se emaranham e me constituem como artista-professor-pesquisador. Em constante processo de subjetivação/individuação.

Como ponto final dessa costura, sinto que a a/r/tografia se mostrou território fértil para produção de escritas sensíveis que levam a relação da experiência como preponderante no processo, possibilitando que estes saberes da experiência dessem o "tom" da pesquisa. Uma escrita relacional que oportuniza afetos que nutrem o território do corpo e, principalmente, da arte como área de conhecimento.



Figura 6: Obra de fotografia híbrida elaborada no trânsito entre autorretrato, longa exposição e costura. Utilizada no trabalho de conclusão de curso "Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência", de Abner Sanlay Cypriano. 2021. Autores das obras: Abner Sanlay Cypriano e Adelirio Cypriano.

REFERÊNCIAS:

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de nov de 2020.
- CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017.
- CYPRIANO, Abner Sanlay. **Artista-professor-pesquisador em dança de salão: processo a/r/tográfico atrelado à experiência**. Orientadora: Caroline Carvalho. 2021. Monografia (Graduação) – Licenciatura em Dança, Departamento de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL), Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau. Apresentado em: 2021. No prelo.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional baseada em Arte: A/r/tografia**. Ed. UFSM. Santa Maria, 2013.

FUGANTI, Luiz. Corpo em devir. **Sala Preta**, 7, 67-76. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v7i0p67-76>> Acesso em: 20 de junho de 2021.

FUGANTI, Luiz. Corpo sem órgãos: **4º Festival Contemporâneo de Dança São Paulo**, 2011. 1 vídeo (1:56:45), publicado pelo canal do youtube Luiz Fuganti. 27 de outubro de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=llwxWe_Tvo4> Acesso em: 19 de março de 2021.

JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: o corpo falado e o corpo que fala. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia – terceiras estórias**. 2ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio. 1968.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DANÇAR NA ESCOLA EM TEMPO PANDÊMICO: O QUE DIZEM E SENTEM OS ADOLESCENTES

Roberta Prado Guimarães¹

robipg@hotmail.com

Carla Carvalho²

carlacarvalho@furb.br

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema um processo de criação em dança na escola. O objetivo geral é compreender um processo de criação em dança na escola em tempo de pandemia. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, numa perspectiva A/r/tográfica. Por se tratar de um processo artístico de criação na escola, insere-se em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). A proposição da pesquisa é desenvolver uma proposta criativa a partir dos conteúdos específicos da dança na relação com dimensões da educação numa perspectiva crítica diante do tempo em que vivemos. Para geração de dados foram realizados: a) questionário no *Google Forms* para identificar o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa; b) diário de bordo: para analisar registros dos estudantes e da professora sobre o processo criativo; c) vídeos e fotografias: gerados no processo para identificar aspectos relevantes no processo de criar em dança. Os resultados indicam questões percebidas pelos adolescentes em processo de criação em dança no tempo pandêmico bem como a compreensão dos conteúdos na área da dança.

Palavras-chave: Dança. Escola. Pandemia. Processo de Criação.

ABSTRACT

This research study has a process of creation in dance in school as its theme. The general objective is to comprehend a process of creation in dance in a school in pandemic times. This is a qualitative study that follows the A/R/Tographic perspective. Because it regards an artistic process of creation in a school, this study can be classified as an Art Based Educational Research. This study proposes the development of a creative proposal taking into account specific dance contents also considering the dimensions of education in a critical perspective in the light of the current pandemic times. the data was generated through: a) a Google Forms questionnaire that aimed at identifying the profile of the students that participated on this study; b) a field diary was kept in order to analyze students' and the professor's entries regarding the creative process; c) the process of creation in dance was also registered through videos and photographs in order to identify its relevant aspects. The results show students' perceptions during the creative process in dance in pandemic times and their comprehension of the contents related to dance.

Keywords: Dance. School. Pandemic. Creative Process.

¹ Licenciada em Normal Superior, pela Faculdade Avantis; graduanda na Licenciatura em Dança (FURB), professora no Colégio Recriarte, SESC Balneário Camboriú e Studio de Dança Adriana Alcântara; diretora/criadora do Grupo Vida, atuante em Balneário Camboriú.

² Dra. Educação pela UFPR - Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Artes e do Programa de Pós-graduação em Educação FURB. Líder do GP Arte e Estética na Educação FURB.

PRIMEIROS PASSOS

O processo criativo em dança na escola é um tema que gera questionamentos constantes. Pretendemos,³ com esta pesquisa, experimentar o processo de criação em dança na escola, buscando uma aproximação com a postura de uma artista/docente, que procura compreender modos de criar em Dança e suas relações.

Isabel Marques (2014, p. 235), artista/docente e pesquisadora em dança, em seu artigo *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação*, ressalta que: "[...] o artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O artista/docente é aquele que, numa mesma proposta, dança e educa: educa dançando e dança educando, consciente das duas ações fundidas que exerce." A mesma autora discute o papel do professor de dança no contexto da educação básica e nos provoca a pensar sobre esse lugar e o tempo em que vivemos. A autora sugere:

[...] que exista uma ponte de via dupla entre a instituição escolar e o mundo da arte [que tenha] como interlocutor o próprio professor. Dançando, ele faz, aprecia, contextualiza a arte e o ensino com seus alunos. O papel do professor de dança não seria, portanto, somente o de um intermediário entre estes mundos – a dança, a escola, a sociedade – ele seria também uma das fontes vivas para experimentarmos de maneira direta esta relação (MARQUES, 1999, p. 60).

Com este estudo, pretendemos explorar meios para criar valorizando as singularidades, visando o desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes, que, por meio de suas relações na/com a dança, manifestem uma conexão consigo, com o outro e com o mundo.

Assim, olhamos para a Dança e para o nosso tempo pandêmico e nos questionamos: Como esse corpo dançante se relaciona? Que relações cria? Como reflete o que está vivendo? Que história esse corpo conta? São alguns questionamentos que impulsionaram esta pesquisa. Queremos refletir sobre os diversos corpos que temos em nossas aulas, nas escolas, na sociedade e instigar a percepção dos corpos e suas diversidades e possibilidades.

Marques (1998), em seu artigo *Corpo, Dança e Educação Contemporânea*, aborda três conceitos: a) corpo instrumento, b) corpo natural e c) corpo socialmente construído.

Ao discorrer sobre o corpo instrumento, Marques (1998, p.72) reflete:

³ Utilizamos neste texto a primeira pessoa do plural, pois é uma pesquisa que relata e analisa uma experiência vivida num processo de criação coletiva no qual a primeira autora atuou como professora, artista e pesquisadora e, a segunda autora acompanhou o processo na orientação e no percurso do que foi realizado.

Esta visão alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, "máquina" para a produção artística. O corpo nesta concepção é algo a ser controlado, dominado e aperfeiçoado segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente. É o dançarino sendo visto como "material humano".

Ao abordar o Corpo Natural, a autora fala da experiência com aulas que a fizeram descobrir "outro tipo de prazer ao dançar", um prazer ligado ao "contato com meu corpo físico tal qual ele era e estava" (MARQUES, 1998, p. 73).

Marques (1998, p. 73) ainda indica que:

Existe, nesta linha de pensamento, uma relação quase que a priori entre o corpo, a dança e a criança, também considerada espontânea, pura e livre em sua "essência" [...] o processo educativo não poderia "destruir" a nossa "criança interior". O processo, assim, torna-se bem mais importante que o produto.

Procuramos aproximação a algum tempo com esta visão de corpo, valorizando o processo, buscando autoconhecimento, movimentos próprios, o que pode ser um meio para dar menos ênfase à técnicas específicas. Apesar do fato de que, para uma dança com enfoque educacional falte ir além, é importante se perceber, mas também é importante perceber o outro e o meio.

Sobre o Corpo Socialmente Construído, Marques (1998, p. 73) acena que:

Vejo esta proposta muito próxima da dos dançarinos norte-americanos da década de 60 que desafiaram a noção do "corpo natural" em prol de um corpo que pensasse. [...] O tratamento diferenciado do corpo encontrado em muitos dos trabalhos das gerações de 60/70 nos Estados Unidos é sinal da existência de uma geração que buscava na diversidade o direito de exercer autoridade sobre si mesma, refutando padrões convencionais impostos de corpo e, simultaneamente, de arte e de sociedade.

Acreditamos que esta abordagem seja interessante para uma dança ligada à educação, por respeitar os corpos e opiniões e por trazer a discussão da diversidade. Aproximamo-nos desse ponto de vista propondo aulas que deem liberdade ao aluno de ser e estar no mundo com autonomia.

Quando iniciamos o percurso desta pesquisa, vimo-nos diante de um tempo singular. Um tempo no qual, desde março de 2020, vivemos o distanciamento social. Percebemos, nesse sentido, que a dança, assim como outras formas de relações e manifestações com o mundo, tornou-se diferente.

A arte e a dança estão em suas relações conosco, mas também com o outro e com o meio, nesse sentido o afastamento dos corpos traz novas relações, esfriadas pelas telas dos computadores, além fazer surgir uma outra dança, cheia de peculiaridades e desafios.

Surgem, neste momento, questões como: Que corpo é esse que vive a pandemia? Que relações cria? Em que contexto se encontra? Como lidar com a virtualidade do corpo?, Tais questões são alguns questionamentos acerca desse Corpo Pandêmico.

Ao refletirmos que, por meio do ensino da arte, podemos investigar a percepção dos corpos [pandêmicos] na relação com a subjetividade, podemos compreender que os corpos estão na relação com os contextos sociais e culturais que podem interferir nas experiências estéticas, quando em distanciamento social. Por tal motivo, arriscamo-nos a chamar esses de corpos[pandêmicos], pois, mesmo não sendo infectados pela COVID-19, todos nós, de alguma maneira, somos afetados pela pandemia (CARVALHO *et al.*, 2020).

O processo de criação proposto nesta pesquisa foi transpassado por esta situação em que vivemos hoje, uma crise mundial sanitária que nos obriga a manter afastamento social e nos faz repensar, ressignificar e refazer a nossa dança de acordo às circunstâncias.

Diante desse vivido, a pesquisa teve como objetivo: Compreender um processo de criação em dança na escola em tempo de pandemia. Aqui abordaremos um dos objetivos específicos da pesquisa: Discutir como adolescentes percebem as relações com o corpo, a educação e a sociedade num processo de criação em dança em tempo de pandemia

Partimos do conceito de experiência para entender o que vivemos e como vivemos. A experiência em tempo pandêmico carrega o que nos acontece nesse tempo e como percebemos esse tempo e como nos percebemos enquanto vivemos. Sobre a experiência Larossa esclarece-nos que é o “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA BONDÍA, 2002, p. 21). O que eu vivemos nos trouxe e nos constituiu até aqui, viemos com o que a passou, o que nos aconteceu, o que nos tocou.

Criar é estabelecer relações, e as relações estão na dança de diversas maneiras. A relação consigo, com o outro, com o meio e a busca de relações do processo de criação em Dança com tudo isso é algo que nos interessa compreender com esta proposição de pesquisa.

Há distintas formas de ver e fazer Dança, o ato de coreografar envolve os sujeitos em determinado tempo e espaço, em determinadas condições, cria uma situação única em cada momento de criação.

Essa situação depende de como cada um cria e aí está a diferença da significação daquilo para cada sujeito, o coreógrafo tem a sua frente infinitas possibilidades até chegar ao recorte da obra, e pode fazê-lo tanto instintivamente, sem planejar o processo, como estudar cada ação.

Para ter uma postura em que o estudante possa criar, possa se manifestar nas aulas é preciso perceber o todo e as partes que envolvem a Dança, “[...] conhecer a dança como um todo, história,

sensação, preparo corporal, tem toda uma questão estética e social nessa dança, vai além de um copiar de passos [...]” (MARQUES, 2019, s/p).

A escola, por ser um lugar pensado para a formação, é um ambiente fértil para proporcionar às crianças um encontro consigo mesmas por meio da dança. Precisamos atentar para uma dança que facilite esse acesso a si mesmo, segundo Strazaccappa (2012), a dança possibilita o contato consigo mesmo e o faz estar mais inteiro com o outro, como consequência dessa relação.

A importância de refletir sobre quais as possibilidades de relação de quem faz a obra, com o ambiente, com outro que recebe a obra, é perceber que estamos sempre comunicando algo. “A Dança é uma linguagem, com a dança podemos comunicar” (STRAZZACAPPA, 2012, s/p), comunicar quem somos, como vivemos, o que pensamos, sentimos, nesse tempo/espço.

Que histórias contaram esses corpos que se relacionaram com esse processo nesse momento, nesse meio pandêmico, nessas condições?

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, numa perspectiva A/r/tográfica. Buscamos em Dias (2013, p. 25) a compreensão do que é uma pesquisa artográfica e ao que me disponho neste percurso: “A/R/T é uma metáfora para: Artist (artista), Researcher (pesquisador), Teacher (professor) e graph (grafia: escrita/representação)”.

“Na a/r/tografia, saber, fazer e realidade se fundem. Elas se fundem e se dispersam criando uma linguagem mestiça, híbrida” (DIAS, 2013, p. 25). Compreendemos assim a/r/tografia como um método de pesquisa que possibilita trazer a arte para dentro da pesquisa, assim, como tenho aqui a possibilidade de tensionar e relacionar minhas identidades de corpo dançante, de professora e pesquisadora.

Por se tratar de um processo de arte a ser compreendido, insere-se em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA).

Segundo Carvalho (2017, p. 224):

A PEBA configura-se como perspectiva metodológica que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais. Essa perspectiva tem se desenvolvido principalmente por meio da A/r/tografia, um dos métodos da PEBA já sistematizados, que incorpora especificamente os procedimentos e as atividades artísticas – fazer artístico – no processo de investigação.

A mesma autora Carvalho, (2017, p. 227), relata ainda que:

Ao questionarem formas hegemônicas de pesquisar, as formas de PBA, assim como a PEBA, estão mais preocupadas em problematizações do que com respostas fechadas, visto que os questionamentos, nesse tipo de pesquisa, pretendem estimular a imaginação, a invenção [...].

A proposição da pesquisa foi desenvolver uma proposta criativa a partir dos conteúdos específicos da dança na relação com dimensões da educação numa perspectiva crítica diante do tempo em que vivemos.

Para geração de dados:

a) foi aplicado um questionário, no *Google Forms*, para identificar o perfil dos estudantes envolvidos na pesquisa;

b) foram redigidos diários de bordo, para analisar registros dos estudantes e da professora sobre o processo criativo;

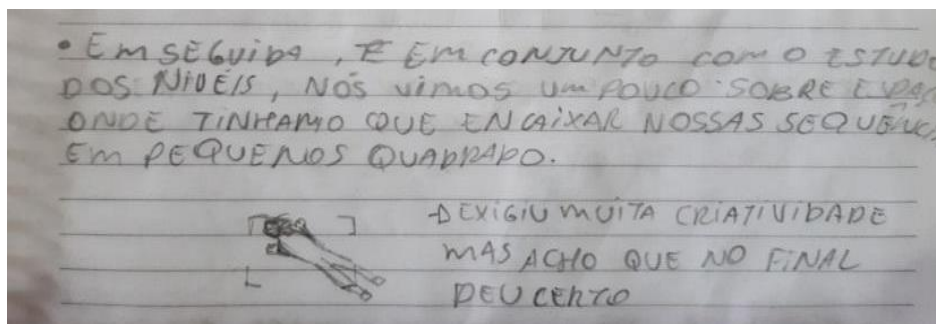
c) vídeos e fotografias foram gerados no processo para identificar aspectos relevantes no processo de criar em dança.

Aqui, apresentamos os dados advindos dos diários de bordo dos estudantes. Optamos por deixar os recortes dos diários, pois por meio deles, podemos observar a letra, as ênfases, os desenhos. Fizeram parte desta pesquisa 8 estudantes e 1 professora. Os participantes frequentam aulas de Dança de modo extracurricular. São alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Os dados desta pesquisa foram gerados durante todo o Processo de Criação em Dança. Os passos escolhidos no percurso, bem como alguns elementos pré-determinados foram analisados numa perspectiva descritiva analítica. Foram encaminhadas autorizações com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o colégio em que estão inseridos os alunos e a professora, assim como para os pais dos menores envolvidos na pesquisa.

COMO OS CORPOS DOS ESTUDANTES SE PERCEBERAM CRIANDO EM PANDEMIA?

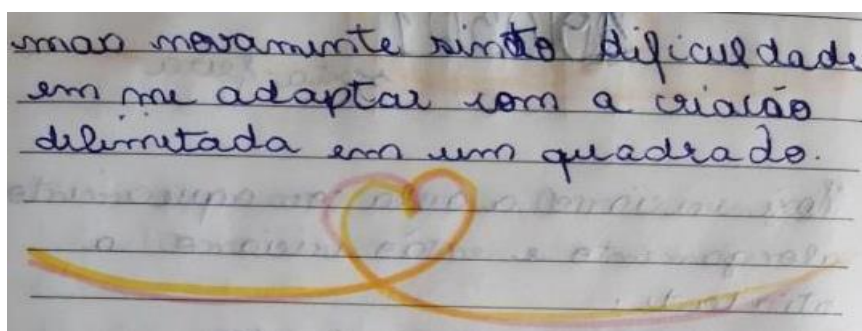
Percebemos, logo de início, que seria um desafio não poder nos abraçar, beijar, interagir como antes. A própria conversa entre nós estava dificultada pelo uso da máscara e os lugares demarcados onde poderíamos nos colocar. Sabíamos que seria um desafio coletivo, mas topamos juntos passar por esse tempo e criar, no intuito de nos criar e cocriar nosso tempo. As aulas foram organizadas de acordo com as regras sanitárias, assim, no retorno presencial das aulas, cada estudante realizou as aulas dentro de um quadrado demarcado no chão. Um desafio grande para todos foi o fato de não podermos sair dessa demarcação feita no chão para que seja mantido o distanciamento social, necessário para que as aulas presenciais acontecessem sem risco de contaminação pela COVID-19.

Figura 01 - Escrita do participante 7 (P7)



Fonte: Diário do participante 7

Figura 02 - Escrita do participante 1 (P1)



Fonte: Diário Participante 1

Tanto para a professora quanto para os estudantes esse era um novo tempo. No registro dos diários de P7 e P1 podemos perceber os momentos de adaptação ao espaço demarcado onde deveriam se colocar. Esta pesquisa se iniciou num tempo de crise mundial sanitária, distanciamento dos corpos, muitas regras novas e pouco desejáveis, mas estávamos ali. Seu registro e desenho demonstram o desafio e ao mesmo tempo o que percebe do vivido. Aparecem desconfortos em se manter no espaço demarcado no chão, condição do distanciamento social para nos mantermos em aula presencial. A dança como algo libertador agora está limitada, causando sensações inesperadas para este ambiente.

"A fragilidade do humano. A rigidez aparente das soluções sociais cria nas classes que tiram mais proveito delas um estranho sentimento de segurança." (SANTOS, 2020, p. 06). O autor nos faz pensar sobre essa a nossa real fragilidade e que nesse momento os estudantes tiveram tão presentes em seus cotidianos.

Constantemente era preciso lembrar ao grupo que precisávamos nos manter dentro do espaço demarcado, o corpo quer movimento, quer deslocamento, acostumado com a liberdade de estar ali, naquele lugar tido como sagrado da dança onde todo movimento é bem-vindo, quisto, desfrutado, instigado, necessário e agora estava contido.

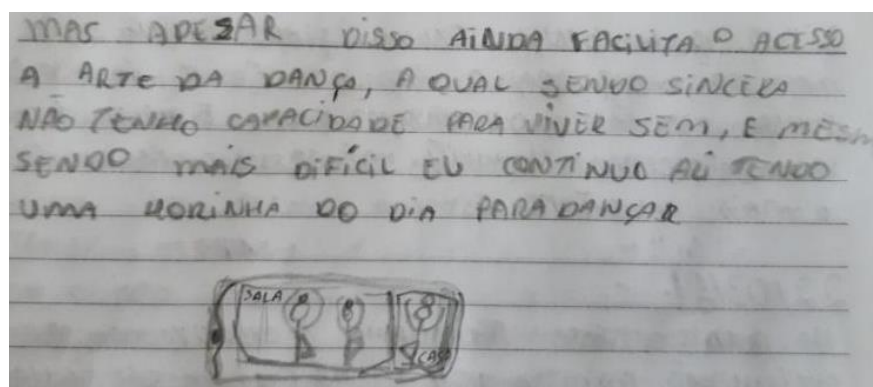
P3 escreve: *"Hoje não pude comparecer a aula presencial, porém fiz a aula online. Para mim foi diferente, ruim por um lado, por outro voltou a tona tudo o que vivemos e passamos na quarentena de 2020, relembrei de como a dança exige um espaço que na maioria das casas não tem, inclusive na minha. Mas também foi uma experiência diferente, porque já estava me acostumando com as aulas presenciais"*.

Dançar exige espaço. O espaço é o corpo que se expande, que se dilata em movimento. Assim, pudemos, por vezes, perceber o desafio colocado ao grupo. Neste registro de P3 podemos notar a dificuldade do aluno que esteve de maneira remota na aula, em casa, além de estar só, o espaço não é o ideal para as propostas que fazemos para a sala de aula. Mas notamos também que mesmo nesta situação é possível tornar significativo o encontro. Eles vivem esse tempo e corpo[pandêmico] e, por vezes, "se encontra nas casas - vivem e habitam as casas corpos vivos, pulsantes em suas multiplicidades. Como em casulos, os corpos[pandêmicos] [re]existem em distanciamento social" (CARVALHO; GOTTARD;, SOUZA, 2020, p. 05).

Por vezes as aulas eram vividas entre o presencial e o virtual, o que gerou tensão, mas demonstrou que os estudantes continuavam na relação com o processo de criação, ou o processo de estudo do corpo e com o corpo. Outro aspecto presente nesse percurso foi ora estar em aula presencial, ora remota. P7 relata *"infelizmente não pude continuar as aulas presenciais porque meu pai testou positivo para covid 19. Por isso estou fazendo aulas online. O que é bem complicado. Além da saudade o espaço em casa é mínimo. A plataforma é boa, mas às vezes a internet e o volume não ajudam"*.

Nesse registro também percebemos o descontentamento em voltar ao meio virtual, o relato é de saudade, falta de estrutura física para as aulas e problemas com a tecnologia envolvida.

Figura 03 - Escrita do participante 7



Fonte: Diário Participante 7

Apesar das limitações, o participante relata que, mesmo assim, o meio virtual é um facilitador para o acesso à dança neste momento, que, segundo ele, não pode viver sem. Neste encontro, no

momento de reorganizar o que exploramos para uma criação em duplas, tivemos de nos manter sempre no espaço delimitado e respeitar o distanciamento, fizemos o possível para interagir do jeito que nos foi possível e nos entender chegando a um consenso na criação a dois.

O participante 7, citado acima, continuou de maneira remota, visto que o pai testou positivo para a COVID-19, e os demais retornaram ao presencial. A tensão era grande visto que qualquer um poderia trazer o vírus e disseminá-lo entre nós.

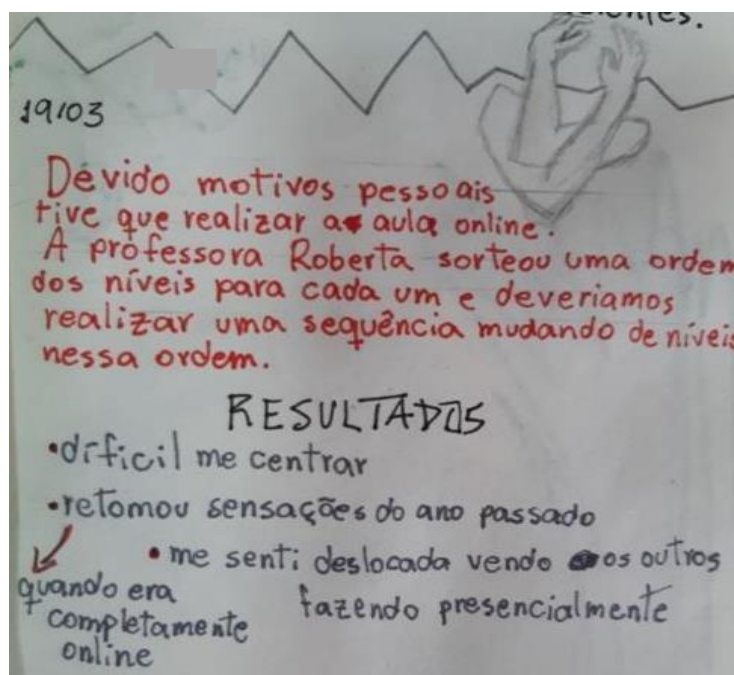
Santos (2020, p. 07) nos faz pensar sobre a tragédia:

A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos. Não serão possíveis outras?

Um aspecto que se percebe no processo é estar junto, mas dançar separado. Observamos aqui a dificuldade em se trabalhar em duplas e não poder interagir como de costume, não poder tocar o outro. Este participante ressalta que gosta muito do contato e se sente fora da zona de conforto por ter que permanecer no quadrado. P1 registra: *"Para mim a maior dificuldade de hoje é se manter no quadrado e não poder tocar no colega. Particularmente eu gosto muito do contato e se sentir presa num quadro me tira muito da zona de conforto"*.

Num dos encontros trabalhamos as passagens de um plano espacial para outro, a dificuldade em se manter preso esteve muito presente. A tensão entre virtual e presencial está muito presente.

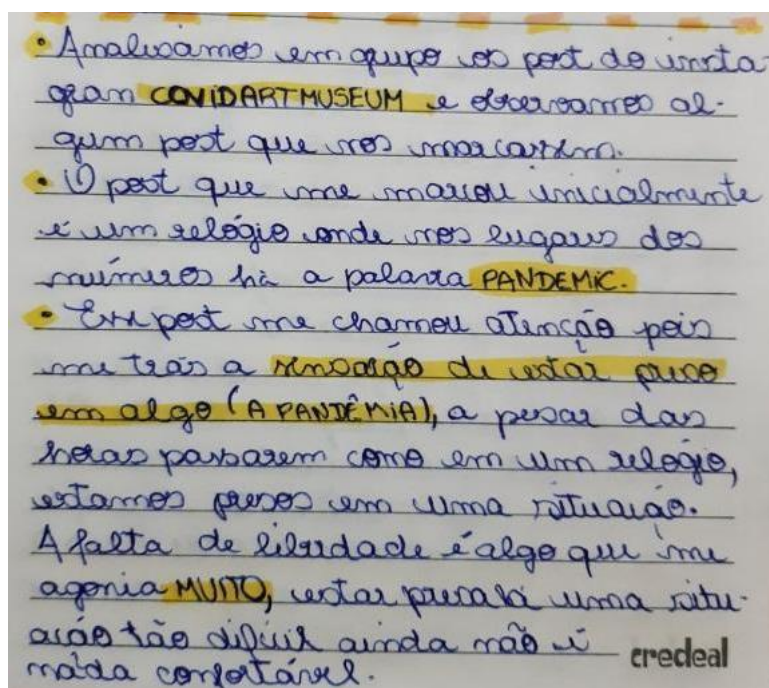
Figura 04 - Escrita do participante 5



Fonte: Diário Participante 5

Aqui se percebe o desconforto de quem precisa retornar ao formato virtual, e como os sentimentos e sensações do início da pandemia voltam nestes momentos, agravados pelo fato de se sentir deslocado por alguns estarem de maneira presencial. Os sentimentos e sensações causadas pela pandemia estão presentes o tempo inteiro. Por mais que buscássemos amenizar tais situações, elas retornavam e se materializaram nos movimentos dos estudantes. Assim, tivemos que trabalhar tal tema de maneira intencional. Buscamos olhar para o *Covid Art Museum*. Um Museu Virtual com obras sobre a COVID-19. Nele, existem obras de artistas do mundo inteiro, pois é uma forma de diálogo com outros que vivem o que estamos passando.

Figura 05 - Escrita do participante 1



Fonte: Diário Participante 1

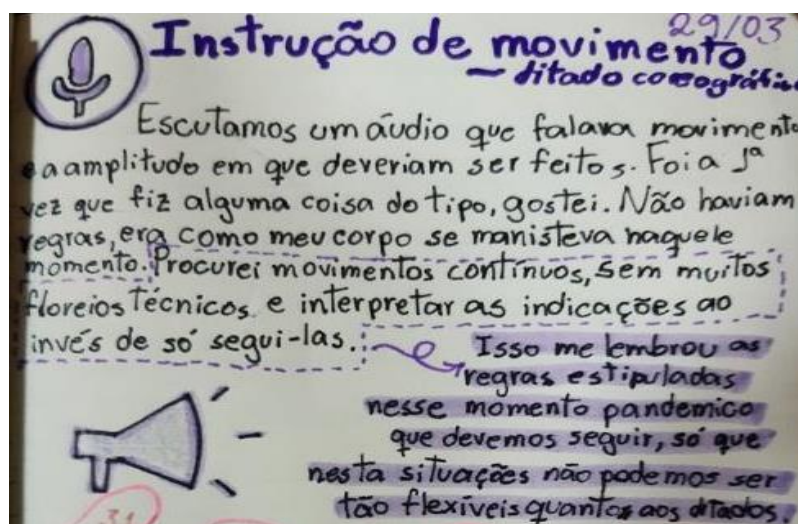
Vemos aqui a relação feita entre a obra observada e os sentimentos/sensações oriundos do tempo pandêmico vivido, como falta de liberdade, agonia, sensação de estar preso. Essa ação começou a reverberar nas atividades de nosso cotidiano e também nas escritas dos estudantes.

Há registros sobre o encontro em que trabalhamos um ditado coreográfico. Um momento muito rico para o coletivo, pois cada estudante explorou os movimentos ditados dentro de seus quadrados. P7 observa que, no início, se achou confuso, mas que, com o fazer, o corpo reagiu "como se o corpo fizesse o que queria mesmo dentro das limitações". Essa experiência fez o participante remeter-se a momentos

de liberdade durante a pandemia. Também posso perceber que, para P7, o fato de estar se movendo por meio do áudio o fez relacionar com as recomendações da mãe em relação aos cuidados com o vírus da COVID-19. Em toda e qualquer atividade, a COVID-19 apareceu. Estamos envolvidos e vivemos um tempo pandêmico.

Há nos relatos um descontentamento por ter que acompanhar as aulas de maneira virtual nesse encontro: *"parece que você perde a vontade de ir às aulas, é extremamente difícil"* (P6), demonstrando desmotivação e desânimo por parte deste participante, que nas aulas presenciais mostra sempre muito interesse e disposição.

Figura 6 - Escrita do participante 5



Fonte: Diário Participante 5

Aqui, também houve relação com a pandemia e as regras estipuladas que devemos seguir, havendo nesse caso menos flexibilidade do que na movência do ditado, segundo o participante.

A seguir a reflexão sobre o uso do espaço na pandemia pela percepção de P1. *"Levando em consideração SC e Camboriú minha utilização do espaço foi pequena, pois a maioria do tempo estive na minha casa. Utilizei o espaço muito pequeno também, pois o local onde mais fico é nesse meu quarto"*. A estudante P1 faz a relação do que estamos estudando com a rotina durante a pandemia, refletindo sobre a ocupação do espaço da cidade e a necessidade de pouco deslocamento para conter o vírus.

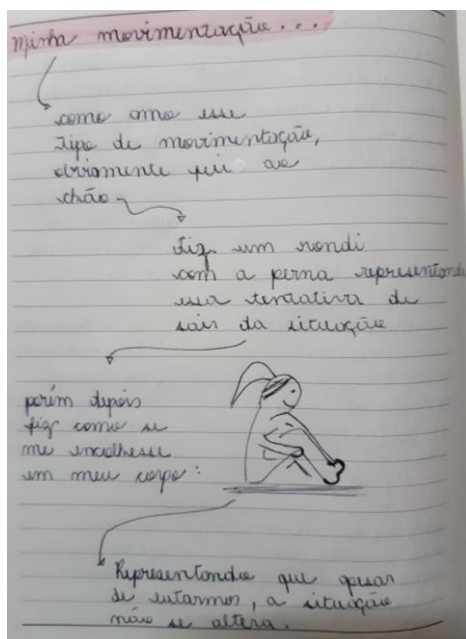
Houve um dia em que, eu, professora, me ausentei, pois havia suspeita de ter contraído o coronavírus, nesse dia, foram registrados muitos relatos. Registros de preocupação, reflexão sobre como somos frágeis e a maravilha de poder interagir, tocar-se e conviver sem medo. Para Santos (2020, p. 10), a pandemia pode ser entendida de diversas formas, uma delas é a alegoria: "A pandemia é uma

alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível", assim nossos estudantes perceberam o medo, o medo generalizado, das pessoas, do encontro.

A esperança deste participante é que *"estejamos livres disso tudo o mais breve possível"* (P1). Observamos ainda nos relatos que essa insegurança e preocupação se estendeu a outros membros da família da professora e ainda a pessoas que com ela conviveu. Provocaram-se a pensar sobre a vacina e quando esta viria e quais consequências disso. Observamos ainda que mesmo sem a professora, os estudantes têm autonomia, pois realizaram o encontro. *"Repassamos nossas sequências coreográficas"* (P5), trazendo outras reflexões sobre o campo da relação com a educação, autonomia, compromisso vividos nesse coletivo.

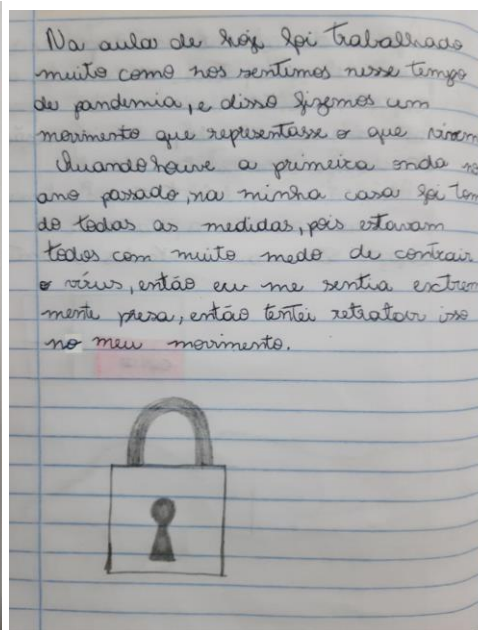
Como analisamos um processo de criação, vimos nele a relação com o tema vivido na pele de cada integrante: *"demonstrando em movimentos os sentimentos e emoções que vieram à tona com a quarentena e o isolamento social"* (P3). A movimentação aqui foi referida como gesto na *"tentativa de reerguer"*, então, um gesto foi buscado para explicitar a situação pensada para a cena dançada. Houve uma relação física, sensível e mental!

Figura 7 - Escrita do participante 2



Fonte: Diário Participante 2

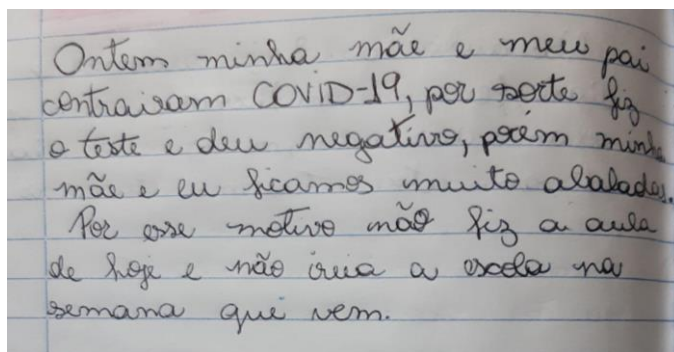
Figura 8 - Escrita do participante 8



Fonte: Diário Participante 8

Nestes relatos foram retratadas as emoções sentidas nesse tempo pandêmico como gatilho para criar a movimentação dançada.

Figuras 9 e 10 - Escrita do participante 8



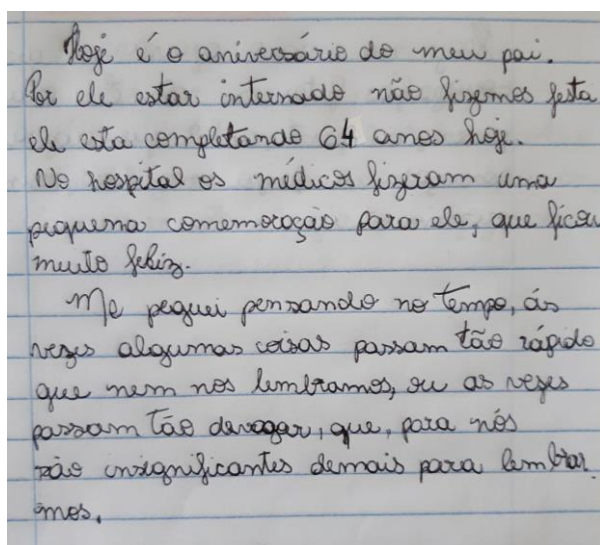
Ontem minha mãe e meu pai
contraíram COVID-19, por sorte fiz
o teste e deu negativo, porém minha
mãe e eu ficamos muito abalados.
Por esse motivo não fiz a aula
de hoje e não irei a escola na
semana que vem.



Fonte: Diário Participante 8

Sempre presentes a tensão, o medo, as fragilidades de se estar preso a essa doença chega até nós, como se vê no relato: por conta de os pais terem contraído COVID-19, esta participante esteve afastada de nós naquele momento e nos dias que se seguiram. Foi registrado o sentimento comum ao coletivo de “evoluir e retroceder” (P5). No encontro 19, P6, que estava afastado das aulas presenciais, voltou. Ele relatou a dificuldade e o desânimo em estar de forma remota nas últimas aulas e a vontade que tinha de estar ali e não pela tela.

Figura 11 - Escrita do participante 8

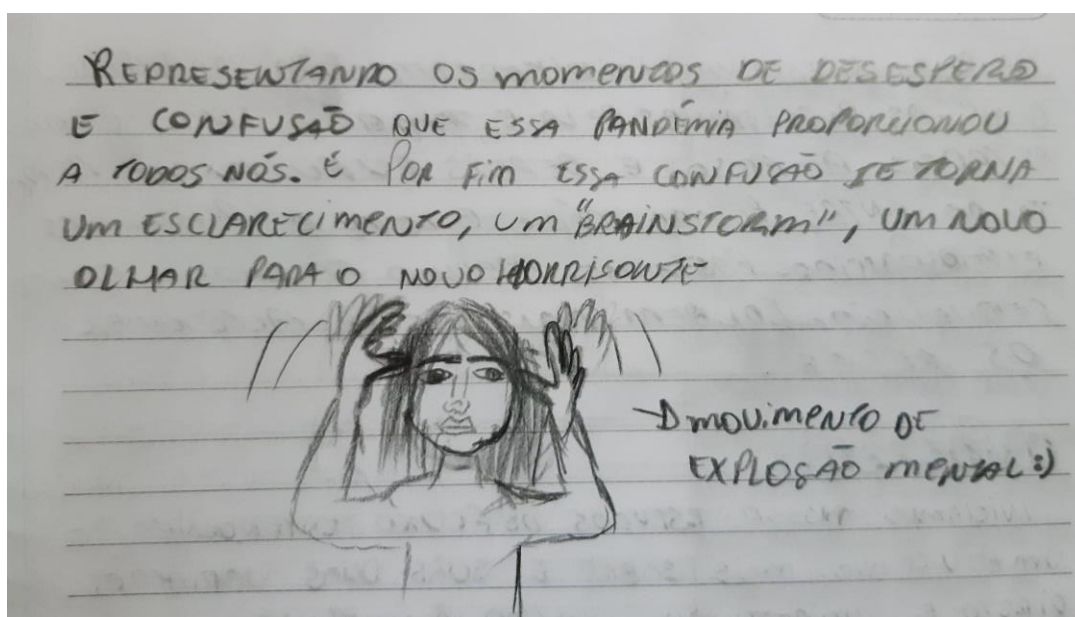


Hoje é o aniversário do meu pai.
Por ele estar internado não fizemos festa
ele está completando 64 anos hoje.
No hospital os médicos fizeram uma
pequena comemoração para ele, que ficou
muito feliz.
Me peguei pensando no tempo, às
vezes algumas coisas passam tão rápido
que nem nos lembramos, ou às vezes
passam tão devagar, que, para nós
são insignificantes demais para lembrar
mes.

Fonte: Diário Participante 8

Esta reflexão está no diário em um dia em que não nos encontramos, mas que foi significativo para esse participante, pela situação que estava passando, estando o pai naquele momento do relato, com uma doença grave. Fomos atravessados por diversas situações neste processo, assim como acontece na vida. O fato de esse participante não se afastar pela dificuldade passada e se fortalecer com este coletivo denota a potência deste nesse momento de fragilidade. Interessou-nos aqui o que Larrosa Bondía (2002) indica como os sentidos que damos e o que acontece com o os sentidos das palavras. Correlacionamos palavras e coisas e as nomeamos, as vemos e as sentimos, por referido motivo isso nos interessa para compreender como esses estudantes percebem esse tempo.

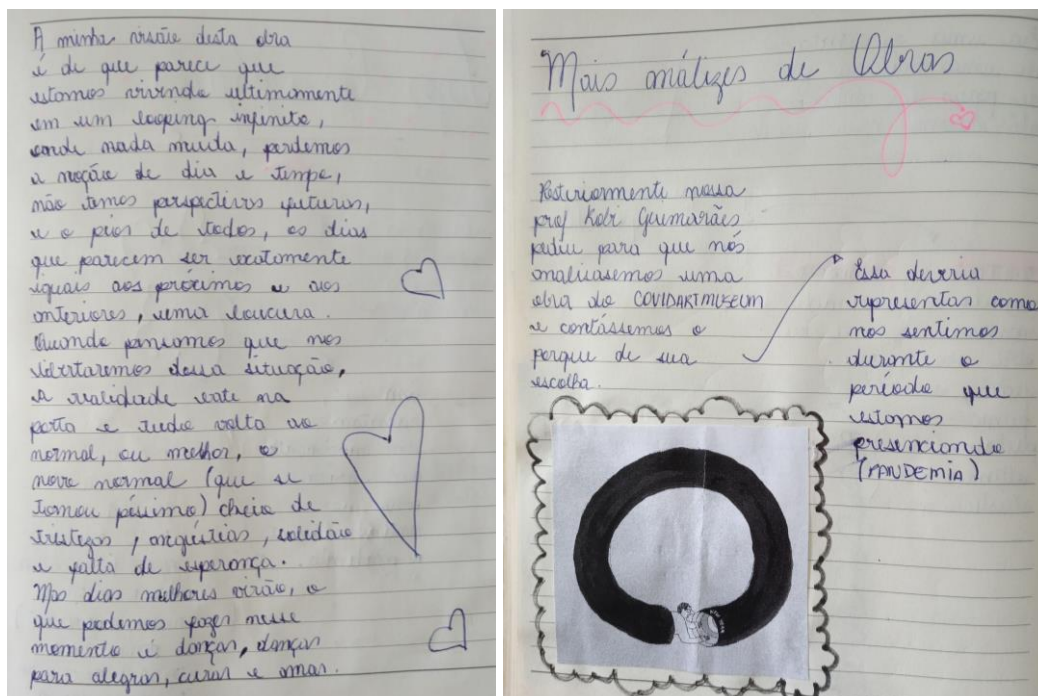
Figura 12 - Escrita do participante 7



Fonte: Diário Participante 7

Movimento pensado a partir de emoções causadas pela pandemia e toda a situação vivida nos últimos tempos. A análise das obras do Museu foi um momento relevante. Trouxemos aqui para finalizar uma reflexão de uma participante, pois sintetiza parte desse processo.

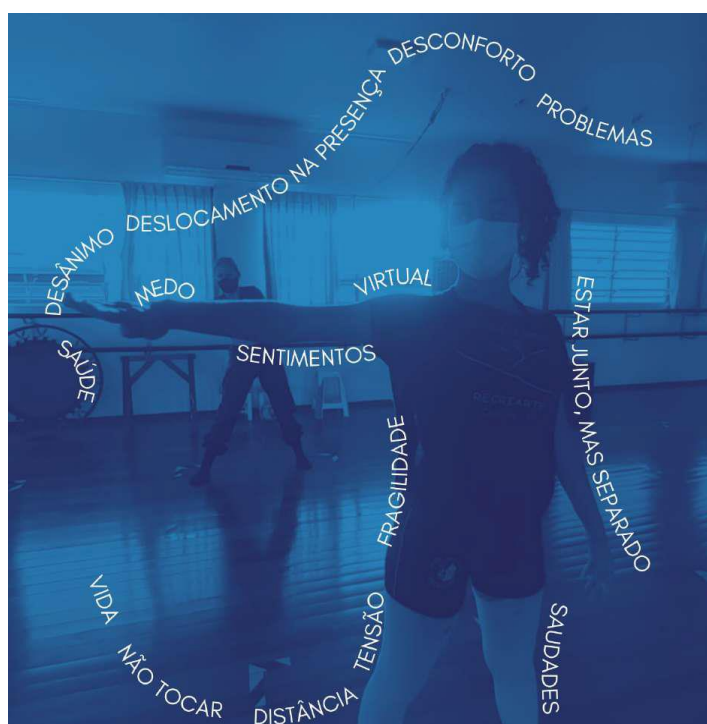
Figuras 13 e 14 - Escrita do participante 2



Fonte: Diário Participante 2

Corpos que vivem a pandemia e tentam resistir e viver, resistir e criar. Nesse sentido, outras relações aparecem aqui em processo de criar junto, mas fisicamente separados:

Figura 15 – Corpos[Pandêmicos]



Fonte: Síntese com os dados da pesquisa – Imagem elaborada por José Inácio Sperber

Desse processo criativo gerou-se um produto, com recortes, fragmentos, aos moldes pandêmicos. As sensações e sentimentos do processo estão aqui, nesse registro em dança em forma de código QR.



CONSIDERAÇÕES DESTE PROCESSO PANDÊMICO

Este tempo pandêmico fez esta pesquisa ser feita de uma maneira única. A necessidade de distanciamento social desestruturou todo o “natural” das aulas de dança que, em outros tempos, seria de corpos se relacionando e explorando o espaço livremente.

Percebemos neste percurso a necessidade de relacionar o contexto em que estamos inseridos nas práticas e nas coreografias, trazendo para o corpo as discussões e conversas, os assuntos que permeiam nossos cotidianos. Aos poucos foi se constituindo a ênfase no processo de criação e suas etapas, buscando torná-lo mais significativo para os estudantes. Algumas vezes o produto não precisa ser consolidado, ou seja, o processo não precisa necessariamente gerar uma coreografia, o próprio desenvolvimento dele propicia aprendizado em dança.

Nessa pesquisa, podemos perceber que além do habitual do processo criativo em dança, precisamos superar as dificuldades do nosso tempo e as consequências da pandemia que estamos vivendo, a cada dia. A pesquisa foi completamente atravessada por essas consequências, desde os primeiros momentos até o final. Vivemos a situação em que estamos inseridos no corpo por meio da pesquisa e exploração de movimentos. Restrições, medo, instabilidade, insegurança e muitos outros sentimentos permearam nossos momentos. Observamos que este é um tempo de superar desafios e seguir em frente, construindo, refletindo e transformando sempre!

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Carla; GOTTARDI, Pedro; SOUZA, Helen R. L. R. Corpos[pandêmicos]: ação e subjetividade na arte educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015527, p. 1-15, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

CARVALHO, Carla; IMMIOVSKY, Charles. PEBA: A ARTE E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, Set./Dez. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 19 de novembro de 2020.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013. Cap. 1. p. 21-26.

LARROSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002. 19. p. 20-28.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. A. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouver**. Uberlândia v. 10, n. 2. p. 230-239 jul./dez. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/O_artistadocente_ou_o_que_a_arte_pode_aprender_com.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

_____. Corpo, dança e educação contemporânea. **Pro-Posições**. v. 9, n. 2 (26) Junho de 1998. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1974/26-artigos-marquesia.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2020.

_____. **Entre um café e uma prosa**. Entrevista concedida a Cora Macedo. Petrolina/PE. 16 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tT9oQP0WTZU&feature=emb_logo. Acesso em: 29 de novembro de 2020.

SANTOS, S. B. **A cruel pedagogia do Vírus**. Edições Almedina: Portugal, 2020.

STAZZACAPPA, Marcia. Entrevista com Marcia Strazzacappa. Entrevista concedida a Silvia Kiefer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bi5S-GiSJl>, acesso em: 29 de novembro de 2020.

HISTÓRIAS DENTRO DO FESTIVAL: Um retrato das 26 edições do Jaraguá em Dança

Nathã Luiz Schug¹

natha.admliss@gmail.com

Marco Aurélio da Cruz Souza²

marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo fazer um recorte das inúmeras histórias ocorridas durante as edições do Festival Jaraguá em Dança, evento realizado a mais de duas décadas e meia na cidade de Jaraguá do Sul, norte do estado de Santa Catarina. A pesquisa principal teve como seu objetivo relatar sobre as 26 edições do evento, onde que obtivemos relatos através dos participantes do festival, onde devidamente selecionados foram submetidos a perguntas em gravação de vídeo. Utiliza-se de uma poética de um conto/livro de história.

Palavra-Chave: História; Festival; Dança; Jaraguá.

ABSTRACT

This article aims to make a cut of the countless stories that occurred during the editions of the Festival Jaraguá em Dança, an event held for more than two and a half decades in the city of Jaraguá do Sul, in the north of the state of Santa Catarina. The main research had as its objective to report on the 26 editions of the event, where we obtained reports through the festival participants, where duly selected were submitted to questions in video recording. It uses a poetics of a short story/history book.

Key words: History; Festival; Dance; Jaraguá.

ERA UMA VEZ

Este presente artigo foi elaborado a partir do capítulo 4 do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Regional de Blumenau, intitulado "Festival Jaraguá em Dança: 26 anos de histórias, comédias, aplausos e tragédias", elaborado por Nathã Luiz Schug com orientação de Ivana Vitória Deeke Fuhrmann. Este quarto capítulo dava visibilidade a micro histórias dentro que

¹ Professor/artista/pesquisador de Dança nas áreas do corpo, formado em Dança pela Universidade Regional de Blumenau-FURB, Pós Graduando em Linguagens e Poéticas da Dança pela FFM de Blumenau- SC.

² Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal, coordenador do curso de Licenciatura em Dança e professor da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), membro do conselho científico da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (2019-2021) e do conselho editorial (2021-2023). Vice-presidente da APRODANÇA – SC (2019-2023).

aconteceram dentro do evento, e foi chamado de “Histórias dentro do Festival”. O TCC teve o intuito de organizar uma narrativa sobre a história sobre as 26 edições do festival Jaraguá em Dança, a partir de dados coletados através de entrevistas realizadas com Christiano Gurlart, Djuliano Gadotti, Egberto Saurini, Lisa Jaworski, Marilene Giese, Nathalia Luzia Petry, Sidnei Lopes e Silvia Kita. O acadêmico que realizou a pesquisa reflete:

Ao pesquisar sobre um festival de dança que ultrapassa duas décadas de existência é comum que muitas situações ocorram por trás das cortinas. A vida é um caminho de fluxo único e o que faz com que ela seja mais densa de histórias ou não são as suas experiências, as inúmeras tentativas de buscar outras coisas e ocupar de forma proveitosa as 24 horas existentes em um dia. (SCHUG, 2021 p. 46)

Nesse sentido, iremos criar um diálogo com o referido capítulo do TCC, utilizando trechos em busca de uma poética de livro-conto com suas histórias enquanto bailarino e coreógrafo participante deste festival. Apresenta-se as “Curvas Dramáticas” que incluem micronarrativas que intitulamos de “as comédias” e “as tragédias” vividas no festival. Interligando também ao contexto pandêmico que a população dos anos 2020 e 2021 viveu, discutindo assim a “Coreografia ‘Covid-19’”, mostrando as alternativas que foram buscadas para que a arte e o festival não se perdessem na história da cidade.

PERSONAGEM PRINCIPAL

Via de regra, toda história ou um conto, tem um personagem principal. Nesse texto, resolvemos que o personagem principal é um dos pesquisadores, Nathã Luiz Schug, por sua estreita relação com o Festival Jaraguá em Dança (JED). Ele agrega experiências no evento atuando em diferentes funções como: bailarino, assistente, instrutor/coreógrafo e agora, pesquisador dentro do festival. O Festival Jaraguá em Dança, (JED) é realizado na cidade de Jaraguá do Sul, no estado de Santa Catarina (SC). Em 1994 a Fundação Cultural de Jaraguá do Sul, órgão vinculado à prefeitura do município criou o evento através do Secretário de Cultura da época. Em primeiro formato, o festival era realizado no Ginásio de Esportes Arthur Muller, um espaço poliesportivo localizado no centro da cidade. Edições mais tarde, passou a ser realizado na Sociedade Cultura Artística (SCAR), onde segue até os dias de hoje. O evento possui uma duração aproximada de sete dias, anteriormente era organizado como um evento competitivo, dividido por categorias, faixas etárias e gêneros e regido através de editais e regulamentos. Por volta dos anos 2000, transformou-se em uma mostra, mantendo a configuração anterior. Milhares de bailarinos e coreógrafos passaram pelos palcos do Jaraguá em Dança em seus 26 anos de existência. Grupos convidados em diversas vezes foram convidados para fazerem a abertura das noites de

apresentações, como as companhias: Cia Millenium, Ballet da Cidade de São Paulo, Teatro Guaíra, Jair Morais, entre outros.

Ao entender o contexto do festival, começamos apresentando trechos do diário de bordo de um dos pesquisadores e nesse trabalho chamamos o "Eu, Bailarino" que tem por objetivo trazer a experiência concreta de um dos autores deste artigo, inspirando-se no "Esboço de Auto-análise" escrito por Pierre Bourdieu (2001). Nesse sentido, um conjunto de narrativas são organizadas no decorrer de suas participações em 9 das 26 edições do JED já realizadas, e criando um diálogo alinhavado com as pessoas entrevistadas .

Sendo assim, citamos o primeiro momento da sua inserção no festival, no ano de 2010, quando iniciou a trajetória dentro da Dança para a partir daí tecer outras relações com outras micronarrativas.

Estudava na Escola Municipal Gustavo Tank, na cidade de Guaramirim, onde uma turma de dança foi iniciada para participar de um festival de dança da região. O ano foi marcado por um campeonato mundial esportivo [...] portanto, a coreografia abrangeu a temática futebol. O professor que elaborou a coreografia tinha formação em Educação Física e, aparentemente, sua obra foi composta com uma conexão afetiva muito forte, contudo, não recebeu nenhuma colocação.

No ano seguinte, ingressei em outro grupo de dança escolar. Este tinha o intuito de participar do Festival Dança Catarina³, promovido pela FESPORTE – naquela situação atingimos segundo lugar. Posteriormente, entrei em uma instituição subsidiada pela prefeitura de Guaramirim, desta forma, conheci minha grande mestra, Stela Liss, que nos inseriu no Festival Jaraguá em Dança – este estava em sua 18ª edição e já se acontecia no Teatro da SCAR..

Esse primeiro contato com o JED foi mágico – levando em conta a emoção de qualquer primeira experiência de um adolescente de 13 anos –, tudo reluzia diante dos olhos. Questão comum para festivais, o tempo de ensaio prévio à apresentação no espaço – conhecido como "passagem de palco" – era extremamente escasso, dificultando o processo de localizar-se em cena, afinal, o encantamento pelas cortinas, pelas luzes, pelos adereços, pelo linóleo etc., nos tiraram daquele local e nos levaram para um plano imaginário. Rapidamente, o professor chamava a atenção e retornava-se o foco para a missão de reproduzir aquilo que levamos meses para elaborar e horas de trabalho árduo para lapidar: a coreografia.

³ O FESTIVAL ESCOLAR DANÇA CATARINA é uma promoção da Fundação Catarinense de Esportes (FESPORTE), Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo do Estado, com apoio da Secretaria Estadual de Educação, das Secretarias de Desenvolvimento Regionais e das prefeituras.

Considerado o maior evento de Dança Escolar do Brasil, o Festival está em sua vigésima primeira edição e tem como principais objetivos fomentar a Dança na Escola e salvaguardar a educação integral da criança e adolescente na construção de sua cidadania. (FESPORTE, 2021).

Para desenvolver a coreografia estudamos a técnica da dança jazz – dentro de uma instituição não formal que utilizava a metodologia tradicional para o ensino da dança bem como técnicas derivadas do ballet clássico, fazíamos exercícios de chão, de barra, de centro e de diagonal. Após várias semanas de treino, a técnica estava minimamente em nossos corpos, treinávamos nossas sequências coreográficas desenvolvidas pela professora para a composição, a fim de apresentar no Jaraguá em Dança.

Então, o grande dia chegou, figurinos postos, corações acelerados e a ansiedade tomava nosso corpo a cada grupo que se apresentava. Nossa vez estava a cada momento mais próxima. A hora chegou, a chamada do grupo foi feita, o público gritava e aplaudia – confesso ainda não ter ciência se esse comportamento estimula a confiança ou aterroriza ainda mais aquilo que já está em tensão. Cortinas abertas e luzes do palco apagadas. Auxiliares de palco ajudaram a posicionar cada um em suas posições. Apesar da escuridão, havia uma pequena compreensão das figuras que se formavam nas sombras. As únicas luzes acesas eram as da cabine de luz – localizada no fundo da plateia de forma centralizada – e as luzes das saídas de emergência (interessante seu posicionamento à beira do palco, visto que a insegurança gera uma vontade de fuga recorrente em nossa mente nos minutos que antecedem a coreografia).

As luzes tomaram intensidade aos poucos. A plateia se calou e as enormes caixas de som distribuídas pelo teatro começaram a executar uma música, que, felizmente, era da nossa coreografia – o primeiro pensamento foi “Ao menos é a música correta, um bom começo”.

Neste momento não existe fuga. Não adiantava fingir desmaio, correr para as saídas de emergência e afins, precisávamos confrontar nosso medo. Um trabalho em grupo, cada um com sua função, mas com único objetivo. Esse processo é parte da construção de um artista e principalmente de um ser humano. Não correr mediante o medo. Não é prejudicial apenas a si mesmo, mas ao grupo que sentiria o impacto da fuga. Os poucos minutos de coreografia pareceram segundos ao fim da trilha sonora. O corpo pausado em sua pose final espera as luzes apagarem o quanto antes para que o personagem seja rapidamente desmontado e o então sonhado agradecimento do artista ao público através de reverência seja realizado e assim o público possa demonstrar sua aprovação através de palmas que, unidas ao teatro lotado, ecoam por todo o espaço.

Como diz o ditado “missão dada, é missão cumprida”. A mudança da “água para o vinho” acontece de forma totalmente inexplicável. O enorme medo, capaz de paralisar nossas pernas, foi transformado em uma enorme euforia, incapaz de ser mantida dentro de uma única pessoa. Rapidamente precisamos deixar os bastidores – ou coxias, como são comumente conhecidos – em silêncio para não atrapalhar o andamento das outras apresentações (ação realizada com dificuldade

devido à euforia, mas acatada em respeito aos demais grupos) para nos direcionarmos à uma área secundária longe do palco para enfim comemorar. Esse espaço secundário na SCAR é nomeado Espaço Panorâmico. Nele pode-se contemplar uma visão da cidade em 180° (cento e oitenta graus) à cerca de 25 (vinte e cinco) metros do chão. Nesse ambiente, com mais de 575 m² (quinhentos setenta e cinco metros quadrados), os bailarinos e demais participantes da noite de apresentações se aquecem, fazem maquiagem, vestem seus figurinos e aguardam a chamada para os bastidores. É um espaço democrático e maleável, perfeito para socialização. Contudo, após a coreografia, fomos direcionados a retirar nossos materiais e então tomar diferentes rumos – encontrar nossos pais, entrar no teatro para apreciar os demais grupos ou tomar o caminho para casa sozinhos.

O Festival Jaraguá em Dança apresenta um ponto comum como qualquer outro evento do gênero: ser um local de reunião dos amantes da dança. É, também, uma fusão de sensações, motivações e, por vezes, intrigas. Todos que estão ali possuem histórias, experiências e objetivos que os inseriram ali, seja por amor à arte ou não.

Em minha primeira participação do JED, o evento já estava no formato de mostra não competitiva. Contudo, previamente, em passeios com minha mãe e/ou com uma amiga professora de dança, assistíamos às noites que então eram competitivas e ficávamos até o fim para verificar os resultados e assim aplaudir os campeões.

Apesar de o festival ter essa mudança de caráter em sua história, é um dos poucos festivais não competitivos que possuem uma larga duração de evento. O fato de continuar crescendo o número de participações anualmente é algo muito peculiar, considerando que não existe um incentivo financeiro (um prêmio) para participar, simplesmente o puro prazer em estar presente ou por vitrine cultural.

Nas primeiras edições, somente preocupava-me em dançar, chegar pontualmente, levar todo o figurino, dançar e ir embora. Ao iniciar um processo profissional com professor e coreógrafo, acabei por ocupar funções mais complexas. Meu foco deixou de ser simplesmente no ato de dançar, minhas chegadas foram antecipadas e minhas saídas tornaram-se mais tardias. Responsabilizei-me pelo acompanhamento dos estudantes quando a professora não podia e em casos mais recentes, acompanhei meus próprios alunos, e ajudei-os a controlar a ansiedade pelo qual já havia passado como bailarino e agora enfrentava enquanto coreógrafo.

Assistir meus alunos pela primeira vez foi uma tortura sem precedentes. Colocar meu trabalho à prova aliado à sensação de impotência caso algo não ocorresse como planejado me gerou grande agonia. Por uma escolha pessoal, levei-os até as coxias e no momento de sua apresentação direcionei-me à cabine de luz. Fixei meus pés naquele local e sinalizei ao sonoplasta para dar o início da música. Os meus pés congelaram e minha respiração cessou. De início meus pensamentos preocupavam-se

com o movimento inicial, para que fossem executados como treinado – a sensação de impotência mencionada anteriormente[...]

A vontade de lecionar dança foi um desejo crescente após a abertura do curso de Licenciatura em Dança pela Fundação Universidade Regional de Blumenau em 2017. Entreguei-me nesse caminho e estou agora fazendo parte da primeira turma de formandos em Dança pela instituição. Em minha trajetória acadêmica, pude compreender minhas obras direcionadas ao JED a partir de um novo olhar, trazendo novas discussões e aprendizados nas minhas participações neste festival. (Trecho autobiográfico retirado do Festival Jaraguá em Dança: 26 anos de histórias, comédias, aplausos e tragédias, p. 46-50). Após essa narrativa descrita a partir da experiência de um dos pesquisadores, passamos a tecer relações com outras micronarrativas, com vistas ao processo que foi vivido por estas pessoas.

CURVAS DRAMÁTICAS

Como todo evento, é quase impossível não haver situações inusitadas que não foram planejadas nem pelos organizadores, nem pelos participantes. São situações reais, e por isso intitulamos de "Curvas Dramáticas", pelo fato da valorização de pequenos acontecimentos dentro do evento, que dão emoção e engajamento com a história maior.

Ao conversarmos com os participantes do estudo, detectamos que se referiam a tragédias e comédias em suas participações no festival. Ao analisarmos atentamente as descrições das entrevistas percebemos que se referiam a Tragédia (quando acenavam a um ponto negativo na visão dos participantes do estudo) e Comédia (quando acenavam a um ponto positivo na visão dos participantes do estudo). Apresenta-se aqui algum das contribuições.

Eu tive uma aluna minha que eu a preparei para uma variação, [...] a Fada Lilás [...]. Ela em sala de aula fazia tudo. Ela tinha um pedacinho que ela tinha um pouco de problema, assim, que tinha uma certa dificuldade, mas fazia tudo. Quando ela chegou no palco nada aconteceu. O primeiro passo que ela fez, ela já falhou e, assim, e foi falhando, foi falhando e foi... então você imagina na parte que ela tinha dificuldade. Assim, foi uma catástrofe. Muito difícil, né, esse momento. Difícil para ela, difícil para mim. Eu acho que mais... para a gente, né, porque a gente sofre mais, é, como coreógrafo como professor... E eu sou muito apegado aos meus alunos e eram um grupo que eu tinha que a gente era... Era muito unida, a gente viajava muito, a gente era muito unido. Assim, aquilo me fez sofrer demais, porque me fez questionar se eu tinha feito a escolha certa, é, de pôr uma variação tão difícil. E aí eu meio que questionava: ela fazia tudo em sala de aula, né, então você espera que às vezes fica nervosa que não chegue no mesmo nível, que caia um pouco, mas não tanto. E aí foi um problema depois, porque toda a insegurança veio nela, como por ela para uma próxima apresentação. [...] eu sei, porque eu já... já aconteceu uma vez comigo isso no palco um *ballet* que eu dançava super bem... e uma vez deu tudo errado. [...] Você tem que dar um jeito, você tem que resolver. [...] Aí chegou a época de escolher tal, tudo... Aí eu fico: "olha vamos escolher juntos" e tal. Aí

peguei a entrada de Kitri de Dom Quixote. Eu falei pra ela: "olha, você gosta dessa variação?". Eu sei que você vai me perguntar qual foram os melhores momentos e aí foi este o meu melhor momento, né. O melhor momento foi com ela o melhor momento foi com ela. Um dos... né. Teve diversos. Aí ela entrou e na sala de aula quando eu pus a música passei a coreografia, eis que na primeira vez que ela passou... Sabe o que é você ver que um trauma naquela passagem se dissipou, né, ela se sente extremamente segura com aquela variação. Sim, [...] foi impressionante. Só que quando chegou na hora de dançar no palco, né, em mim veio toda aquela coisa e eu na cabine de som super apreensivo, mas ela entrou e dançou como nunca tinha dançado. Então foi uma superação dela de trauma de palco, porque quem dança sabe que quando você tem um trauma no palco, é muito difícil você superar isso. [...] Por que de palco, né? Porque você não dança sozinho. Tem muita gente [...] esperando o melhor de ti, né. [...] Quando terminou a plateia veio abaixo. (informação verbal)⁴

Movimento como meio, a dança atravessa o mundo pelos palcos dos festivais. Erros e acertos são duas pontas que são divididas por uma linha tênue que se revezam em meio às apresentações. Entretanto a cada finalização de uma apresentação os erros acabam perdendo a pressão psicológica momentânea durante a coreografia, o ressurgimento da confiança do artista é um processo denso e complexo, mas não impossível.

A pior foi [...] eu acho que foi a primeira vez que eu dancei no estúdio que danço hoje, no Studio Liss, que era uma coreografia que eu já tinha acompanhado eles dançando por vídeo, já tinha visto apresentações deles né, daí foi onde eu me interessei pelo grupo. Aí quando eu cheguei já estava faltando um mês pro Jaraguá em dança, assim, daí eu ensaiei praticamente uns 4, 5 ensaios e já me botaram no palco para dançar. Aí pensei "vai dar tudo errado" e daí eu errei várias, várias sequências. [...] aí depois eu saí de lá fiquei sozinho pensando no meu cantinho, mas depois eu vi que era normal né, eu tinha pouca experiência na verdade, né, depois de muito tempo parado, aí acho que essa vez foi a que me tocou muito assim, porque eu me cobro muito e daí nesse caso ali não deu muito certo como eu tinha planejado, mas foi. (informação verbal)⁵

A inexperiência em cima do palco dificulta o processo de aguentar a pressão psicológica que é exercida pelo público. Contudo, quando se está em conjunto, o mesmo transmite uma energia para continuar até o fim. O companheirismo é algo dentro dos coletivos que faz o ser humano tornar-se mais confiante, sociável e recíproco.

É, inusitado... tem algumas, né. Mas assim o que mais toca a gente é quando a pessoa que a gente tá lá dançando e a pessoa, a plateia, algum conhecido teu grita o teu nome grita o nome de estúdio e aquela energia gigantesca lá na plateia e daí tem algumas experiências engraçadas também que a gente dá risada de, por exemplo, de tombo ou do teu... de esbarrar no coleguinha e os dois esquecer a coreografia de repente. Essas experiências são meio comuns assim, né, não acontece muito comigo, mas como eu tô em cima do palco, eu vejo acontecendo no meio do grupo, no meio da coreografia, assim. Mas também já errei bastante, já trombei no colega, já entrei atrasado da coxia... Daí isso aí na hora dá um nervoso, dá uma agonia, mas depois tu sai e tu fica rindo, daí outra pessoa fala que também fez daí tu fica mais aliviado. (informação verbal)⁶

⁴ Entrevista concedida por Egberto Saurini ao autor deste trabalho em 2021.

⁵ Entrevista concedida por Djuliano Gadotti ao autor deste trabalho em 2021.

⁶ Entrevista concedida por Djuliano Gadotti ao autor deste trabalho em 2021.

Durante a produção de qualquer evento imaginamos todos possíveis tipos de problemas que podem ocorrer. Porém, há certas situações que vão além de inimagináveis, elas são incontroláveis. Como é o caso da energia elétrica. Algo tão comum, mas com uma importância tão grande que sem ela nada mais acontece normalmente.

[...] nem sempre foi um mar de rosas, né, eu acho que o momento mais tenso, assim, que eu vivi até hoje na minha vida no Jaraguá em dança foi um ano – não vou saber *precisar* o ano – quando ainda no Arthur Muller, a gente tava no meio do festival – sei lá, 5000 pessoas lá dentro do ginásio – né, a gente fazia aquele "tablado" todo na quadra. E, de repente, no meio do festival, *puf*, saiu a energia. E tudo virou breu, tudo ficou escuro, é... na época a gente não tinha gerador. Ficou tudo escuro e aí bateu aquele desespero a gente não sabia o que fazer. (informação verbal)⁷

Fotografia 1 – 5ª edição JED, Grupo Galpão Saúde



Fonte: Arquivo Histórico de Jaraguá do Sul (2021).

Nós, como eu coloquei, a gente tem dentro do evento né, por exemplo (*inaudível*) [...] nós já estamos planejando, agora estamos no mês de abril, já começamos desde o mês de março a planejar o Jaraguá em Dança lá para setembro [...]. É um evento que você termina um, né, você já começa aos poucos planejar o próximo e quando se trata o setor público isso é um pouco mais complicado, né. Quando você faz um evento de particular você tenha um orçamento X, você faz os orçamentos, você contrata as pessoas que mais se adequam com o seu evento [...]. Dentro do setor público, você... Tudo tem que fazer concorrência licitação, é pregão, uma série de atividades que acabam engessando, né, um pouco este evento. Então, assim, nós temos que ter expertise muito grande naquilo que a gente quer elencar para o evento. Então, assim, é um pouquinho mais complicado fazer cultura dentro do setor público devido à essas amarrações, mesmo assim temos que achar as maneiras para que essas as coisas aconteçam da melhor forma possível. Em um desses... dessas amarrações públicas

⁷ Entrevista concedida por Marilene Giesse ao autor deste trabalho em 2021.

nestes editais nestas questões assim, nós estávamos no Jaraguá em Dança no Ginásio Arthur Muller, nós tivemos uma situação com a questão do som e luz. Como eu falei anteriormente tudo dependia muito de licitação de empresas que iriam para a concorrência para montar luz, montar som, dentro do Ginásio Arthur Muller, para que o evento pudesse acontecer. E nós lançamos o edital dentro do tempo, né, de som e luz, e nós tivemos em primeiro momento uma empresa impugnou, entrou com recurso, alegando que algo não estava correto, e daí você tem que abrir novamente e daí tem o prazo de 30 dias para um outro edital, e daí uma outra empresa impugnou, daí isso aí é mais 30 e de repente estava chegando na semana do evento e nós ainda com aquele edital enrolado, não podíamos fazer, se não tínhamos som e luz ainda para o evento. Daí processo jurídico envolvendo a procuradoria do município para tentar liberar. Aí os dias do Jaraguá em Dança chegando e nada de nós termos a empresa de som e luz. Foi um momento muito tenso, além daquele dia que faltou luz no ginásio [...]. Isto na quinta-feira da semana anterior ainda não tínhamos o resultado até conseguimos através do jurídico uma... algo lá que liberasse a contratação da empresa vencedora, né, para que pudesse fazer o evento. Isso na quarta-feira antes do evento, então o pessoal passou o dia todo aí montando o evento, montando luz e som na madrugada, a gente acompanhando. Esses são os momentos de tensão [...]. Porque um evento nesse porte não diz respeito apenas ali a quem está... que são os pontos... o ponto principal que é chave mestre, né, no evento que é o coreógrafo e o grupo de dança, mas tudo que envolve, né. Assim, nesse ponto como to colocando, nestes perrengues, né, então assim ó, quando você faz um evento desse porte é segurança, é limpeza, é questão de ingresso, quantas pessoas a gente consegue colocar. (informação verbal)⁸

Extremamente burocráticos, os processos públicos são exatamente isto. Possui um conceito, um porque para a existência das licitações. Por lidar com dinheiro público, espera-se que no mínimo o gestor responsável não cometa corrupção como por exemplo, o superfaturamento os produtos. Do mesmo jeito que a burocracia garante a transparência do serviço público, em alguns casos ela acaba sendo uma grande vilã.

Como eu falei anteriormente, assim, como eu tive essa experiência de participar das competições – quando teve competições –, é, essa sensação, não foi legal assim, de perceber o... Até porque, assim, para... naquele momento que aconteceu aquele evento, que a professora a coreografa do colégio particular não quis buscar o troféu de segundo lugar, é... foi muito, né, "como assim uma escola pública, é, ganhar o troféu de primeiro lugar, e uma escola particular que é uma professora que já tem referência não conseguiu o primeiro lugar?", então... e assim... e foram... Foi um momento, assim, pra mim marcou bastante. A gente ficou muito feliz de ter conseguido o primeiro lugar, mas assim ao mesmo tempo fiquei muito, muito, muito triste de ter vivido essa situação, né, de ter esse preconceito, assim, de falar com uma escola pública pode ganhar de uma escola particular né? (informação verbal)⁹

A ética na profissão de coreógrafo, não é algo que é moldável de forma rápida e simples, é necessário ter humildade e abertura para aprender sempre. Infelizmente, o episódio com a "profissional" mostra pré-conceitos sociais, não algo ligado diretamente a dança, e sim a outras formas pré-conceituadas exercidas na sociedade em sua formação.

Eu ainda tenho as minhas críticas, né, a alguns profissionais que ainda que ainda não respeitam esse espaço de dança, não respeitam no sentido, assim, de não aprofundar sua pesquisa, não trabalhar o máximo do seu aluno, de levar de repente qualquer coisa para cima do palco, ou às vezes, leva um figurino deslumbrante e a dança não acontece sabe, você assiste e fala "nossa, que lindo o figurino". Cara, "que lindo figurino", legal, e aonde está a dança desse lindo figurino? Então, ainda temos muitos profissionais que trabalham dessa

⁸ Entrevista concedida por Sidnei Lopes ao autor deste trabalho em 2021.

⁹ Entrevista concedida por Elisangela Jaworski ao autor deste trabalho em 2021.

maneira, assim, que eu acho que ainda falta essa reciclagem, essa busca de informações, e que ainda pensa que o figurino, a foto, a luz, o palco é o que define o seu trabalho e na verdade eles são complementos né? Mas a dança, a alegria de ver a criança dançando feliz em cima do palco, eu acho que isso é o mais importante. E aí a gente ainda tem alguns profissionais que ainda pecam nesse sentido. A dança fica muito num segundo plano e figurinos de cabelos por tudo *okay*, tem uns então nesse sentido. (informação verbal)¹⁰

Marques (1996) faz referência a cópias em cima do palco agregando ao que a entrevistada menciona sobre o foco fora do movimento. Temos ciência o quanto é importante a iluminação, a maquiagem, o figurino e demais acessórios junto às obras coreográficas. Por outro lado, é necessário entender que a dança não é somente o figurino, não é exclusivamente só o cenário, não é dependente da maquiagem elaborada, e sim movimento de união ao contexto ao que quer transmitir. Ganhar atenção momentânea pela estética cênica não faz o grupo ser o melhor. No tempo presente, por mais leiga que a sociedade interaja em assuntos de dança, sua autonomia crítica é ativa para avaliar e “colocar na balança” que adereços não ganham de um movimento bem-feito e planejado.

Quando a dança é ensinada nas escolas e fora delas, ainda segue o conceito de ensino e da arte do século XVIII, seja essa dança uma dança “dos alunos” (danças urbanas, por exemplo), da mídia, ou um repertório de danças populares brasileiras. Nesses casos, a dança aparece como sinônimo de repertório acabado, passos sequenciados a serem copiados e apresentados. Há também escolas que já trabalham com possibilidades de compreensão do corpo, de criação e produção de dança, com produções artísticas que, não raramente, caem no *laissez-faire* artístico das décadas de 1960-70. O conceito de arte e a forma de ensiná-la nas escolas formais – e em inúmeras situações de ensino informais também – encontram-se, ainda, em grande parte, estanques e anacrônicas (MARQUES, 1996).

COREOGRAFIA “COVID-19”

A pandemia mundial causada pela SARS-CoV-2¹¹, no ano de 2020, forçou a 26ª Edição do Festival Jaraguá em Dança sofresse alterações para sua realização e alterou para funcionar de forma remota. O comitê organizador reelaborou-se para que os grupos interessados em participar da edição pudessem cadastrar suas coreografias, e uma logística para que respeitasse as normas sanitárias vigentes, foi elaborado um regulamento estipulando o número máximo de bailarinos e diretrizes para gravação e organização dos grupos. O evento foi divulgado e transmitido através de canais da Prefeitura Municipal.

¹⁰ Entrevista concedida por Elisangela Jaworski ao autor deste trabalho em 2021.

¹¹ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. (SAÚDE, 2021)

Em 2021, a previsão da realização da 27ª Edição está prevista para meados de setembro. A Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer estuda alternativas para a realização do evento. Em primeira opção – a mais otimista – é voltar a fazer de forma presencial, esperando uma redução das restrições vigentes. A segunda é executar novamente o sistema de organização de 2020. Sendo que a SEMCEL disponibiliza o teatro da SCAR com toda sua estrutura completa para as gravações onde estas serão reproduzidas na internet na data do evento. E como plano C, é idealizado a realização de uma formação para professores e bailarinos a fim de trocar experiências entre os participantes.

Apesar da dedicação total da SECEL para a realização do Festival na sua forma remota, ela acaba não suprimindo certas necessidades dadas como "essenciais" na visão do artista. A ausência da plateia, das torcidas, dos relacionamentos e das trocas de experiências entre os participantes é comparado com um ensaio qualquer, onde um olhar externo é nulo. Isso pode ter sido um dos motivos no qual justificam a redução da participação de grupos na 26ª edição, além, óbvio da própria pandemia e do cenário econômico geral.

FECHAMENTO DA HISTÓRIA

Após esse recorte feito sobre essas histórias dentro do festival Jaraguá em Dança chegamos à conclusão que do mesmo jeito que há momentos cômicos, nos surpreendeu algumas situações no qual deixa em questão reflexões sobre a formação ética e profissional que cada indivíduo passou e o exemplo que ele deixa aos seus estudantes. O lado positivo de todos os revezes é que eles servem de padrões para um aprendizado maior, melhorar cada vez mais, evoluir sempre, porém considerando que todas essas transformações não ocorram da noite para o dia. Possuindo ciência que o festival se encaminha para sua 27ª edição, os organizadores entendem que existem muitas coisas a melhorar, porém o evento alavancou muito nestas quase três décadas de percurso. Todos os envolvidos no festival, também reconhecem sua notável importância na construção do artista e ser humano sensível, como já destacado no trecho do "eu, bailarino".

Como toda história que possui um começo, meio e fim, e nesse sentido, este capítulo intitulado "fechamento da história" remete a sensação de uma finalização de algo, uma história sem finalidade, entretanto como também nos contos, toda história pode haver uma continuação mesmo após a finalização do trecho. Trazendo para o contexto desta pesquisa, tendo total noção que haverá inúmeras edições durante os próximos anos, fica então a pergunta, será mesmo o...

FIM?

(Ou só um começo da contação destas micro histórias?)

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução, cronologia e notas Sergio Miceli. - São Paulo: Companhia das Letras, 2005. - 140 p.:il.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE ESPORTES (FESPORTE), **Festival Dança Catarina: O Projeto**. 2021, Disponível em: <http://www.dancacatarina.com.br/>. Acesso em 22 de abr. de 2021.

GADOTTI, Djuliano. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 08- feat Djuliano Gadotti**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/aEoPCNiPIqI>.

GIESSE, Marilene. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 01- feat Marilene Giesse**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/L89jdMZmve0>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: CENSO Jaraguá do Sul. Rio de Janeiro, 2010.

INFOPÉDIA, **Comédia**. Porto: Porto Editora, 2003-2021. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/\\$comedia](https://www.infopedia.pt/$comedia) Acesso em 26 de Mar. de 2021.

JAWORSKI, Elisangela. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 01- feat Lisa Jaworski**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/xyvYIYrPOXM>.

LARRAIN, América. **O negócio da arte e da cultura: para uma antropologia do Festival de Dança de Joinville**. 2008, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia social, Florianópolis, 2010 Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91636>. Acesso em: 23 set. 2020.

LOPES, Sidnei. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 04- feat Sidnei Lopes**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/5XloXH9rWF8>.

MACHADO, Christiano Goulart. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 05- feat Christiano Machado**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/NaRdOTSzqMY>.

MARQUES, Isabel, **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

MINISTÉRIO DA SAÚDE, **Coronavírus (COVID-19): Sobre a doença**, 2021, Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em 22 de abr. de 2021.

PREFEITURA DE JARAGUÁ DO SUL, **História da cidade**, Disponível em: <https://www.jaraguadosul.sc.gov.br/apresentacao-secel>. Acesso em 02 de out. de 2020.

SAURINI, Egberto. **Festival Jaraguá em Dança- Entrevista 07- feat Beto Saurini**. Entrevista concedida a Nathã Luiz Schug, Disponível em: <https://youtu.be/n2Ch3EggODE>

SCHUG, Nathã Luiz, **Festival Jaraguá em Dança: 26 Anos De Histórias, Comédias, Aplausos e Tragédias**, 2021, Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Dança, Blumenau, 2021, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Profº. Ms. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann, 111p. CAAE: 42514820.0.0000.5370.

O DESPERTAR PARA A DANÇA CIGANA: UM ENCONTRO DE SIGNIFICADOS NA ARTE E NA LICENCIATURA EM DANÇA

Patrícia Schneider ¹

patricia.sch.blu@gmail.com

Sonia Laiz Vernacci Velloso ²

eshaprem2015@gmail.com

RESUMO:

Estudar e pesquisar as danças ciganas contribui para a preservação da memória de uma cultura milenar, com uma origem em comum com a dança do ventre, e que ao longo do tempo ramificou-se ao se espalhar pelo mundo, a medida em que o povo cigano, como nômade, deslocava-se. O objetivo desta investigação foi pesquisar e refletir sobre as danças ciganas em termos artísticos, pedagógicos e acadêmicos a partir do estudo de referenciais teóricos e vivências de uma das autoras do referido artigo. Buscou-se referências bibliográficas sobre o tema e associou-se como *locus* de investigação as experiências pessoais desta pesquisadora em aulas de danças ciganas e dança do ventre dos anos de 2017 a 2020, refletindo sobre suas tradições, assim como, sobre práticas artísticas e pedagógicas e sua utilização em tempos contemporâneos, com enfoque na metodologia *Gypsy Duende*. Concluiu-se, com esta pesquisa, que tanto nas danças ciganas quanto na dança do ventre, ao criar significados a partir da diversidade cultural da etnia cigana, delineando relações entre a pessoa que dança e suas existências sociopolítico-culturais, são reconhecidos e valorizados conhecimentos históricos, étnicos e culturais a serem utilizados como instrumentos pedagógicos. Assim como em condutas de exploração da criatividade na dança, utilizando diferentes ritmos e que colaborem na pesquisa de movimentações, em busca de maior autenticidade da expressão e do movimento.

Palavras-chave: Danças ciganas. Dança do ventre. Gypsy Duende.

ABSTRACT:

Studying and researching gypsy dances contributes to preserving the memory of an ancient culture, with a common origin with belly dancing, and which over time has branched out to spread throughout the world, as the gypsy people, as a nomad, moved. The objective of this investigation was to research and reflect on gypsy dances in artistic, pedagogical and academic terms, based on the study of theoretical references and experiences of one of the authors of the aforementioned article. Bibliographic references on the subject were sought and the locus of investigation was associated with the personal experiences of this researcher in gypsy and belly dancing classes from 2017 to 2020, reflecting on their traditions, as

¹ Patrícia Schneider, professora de ballet e danças ciganas artísticas, graduada em Psicologia, pós-graduada em Arte-Educação e Dança Educacional, graduanda da 8ª fase do curso de Licenciatura em Dança da FURB.

² Sonia Laiz Vernacci Velloso, mestre em Teatro com especialidade em Culturas Populares, professora de Danças Populares e Teatro, bacharela e licenciada em Teatro pela UDESC.

well as on artistic and pedagogical practices and its use in contemporary times, focusing on the Gypsy Duende methodology. It was concluded, with this research, that both in gypsy dances and in belly dancing, by creating meanings from the cultural diversity of the gypsy ethnicity, outlining relationships between the person who dances and their sociopolitical-cultural existence, knowledge is recognized and valued historical, ethnic and cultural instruments to be used as pedagogical instruments. As well as in conducts of exploration of creativity in dance, using different rhythms and that collaborate in the research of movements, in search of greater authenticity in expression and movement.

Key words: Gypsy dance. Belly dance. Gypsy Duende.

INTRODUÇÃO

Desde o início da Licenciatura em Dança na da Universidade Regional de Blumenau – FURB, no segundo semestre do ano de 2017, a pesquisadora³ esteve ligada às danças ciganas e vem desenvolvendo estudos e pesquisas, deixando registrada a introdução dessa modalidade de forma artística, pedagógica e acadêmica em sua comunidade local.

Ao final do primeiro semestre do ano de 2021, em seu trabalho de conclusão de curso⁴, escreveu sobre suas vivências e experiências artísticas e pedagógicas nas danças ciganas e na dança do ventre durante o período de 2017 a 2020, sobre conhecimentos adquiridos e reflexões surgidas ao longo deste percurso. Este artigo conta uma parte desta trajetória, dando ênfase a parte pedagógica das danças ciganas e da dança do ventre ao final da Licenciatura em Dança.

DE UMA TRAJETÓRIA ARTÍSTICA A UMA TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA NAS DANÇAS CIGANAS

Ao entrar em contato com a dança cigana no final de 2017, conforme Figura 1, na disciplina de Teorias e Práticas Pedagógicas das Danças Folclóricas, com o professor Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza⁵, a pesquisadora percebeu uma nova possibilidade e, entre os anos de 2018 a 2021, aprofundou-se nessa prática artística como bailarina, professora e pesquisadora, buscando estudar e pesquisar essa

³ As vivências do presente artigo referem-se a pesquisadora e autora Patrícia Schneider.

⁴ Trabalho de Conclusão de Curso, com o título 'Vivências e reflexões sobre uma trajetória artística e pedagógica nas danças ciganas' orientado pela Prof. Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann.

⁵ Marco Aurélio da Cruz Souza: Doutor em Motricidade Humana, especialidade de Dança na Faculdade de Motricidade Humana, Portugal (2019), reconhecido no Brasil pelo programa de pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS. Mestre em Performance Artística - Dança pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal (2010) reconhecido no Brasil pelo programa de pós-graduação em Dança da UFBA. Graduação em Educação Física pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2002) e pós-graduação em Dança Educacional, a nível de especialização pela UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina (2006). Membro da comissão de criação do curso de Licenciatura em Dança da FURB, Universidade Regional de Blumenau, professor e coordenador da mesma.

modalidade e áreas afins, conhecendo diferentes professores e etnias de danças ciganas artísticas, participando de diversas aulas, cursos, espetáculos, criando coreografias para participar de festivais de dança, conquistando premiações, vindo a tornar-se também uma nova forma de lecionar. Nestes estudos, as danças ciganas, com objetivos educacionais, mostraram-se ser uma modalidade de dança acessível e possível de se dançar independentemente da idade, do tipo de corpo, além de possibilitar pesquisas de movimentações e reflexões acerca do seu corpo por intermédio de vivências e contato com a cultura de outras etnias, assim como uma tomada de consciência em relação à preservação dos aspectos culturais e sua valorização.

Figura 1 - Apresentação final da disciplina Teorias e Práticas Pedagógicas das Danças Folclóricas, da Licenciatura em Dança - FURB



Fonte: Acervo pessoal da autora (2017)

Ao interessar-se pela modalidade e o estudo da dança cigana, em 2017, e procurar por aulas afins no ano de 2018 para se aprofundar nesta modalidade, em sua cidade natal, Blumenau, a única modalidade encontrada para estudo regular foi a dança do ventre, onde passou a ser integrante do grupo de alunas na Escola DA Dominique de Andrade, conforme Figura 2.

Figura 2 – Espetáculo Escola DA Dominique de Andrade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)

Após um percurso de estudo nas danças ciganas e na dança do ventre, de forma artística e acadêmica, veio, por meio do estágio supervisionado em dança em espaços não-formais, observar as aulas com outro olhar, o olhar do professor/artista/pesquisador, tentando identificar as estratégias, as contextualizações (históricas, culturais) e as metodologias de ensino, acompanhando as aulas de três professoras: Dominique de Andrade⁶, de Blumenau-SC, na dança do ventre, conforme Figura 3; Victoria Ivanova⁷, professora russa, com danças ciganas russas, de modo *online*, conforme Figura 4 e Carolina Morais Fonseca⁸, de Portugal, com a metodologia *Gypsy Duende*, da rede *Danza Duende*, conforme Figura 5, explorando várias etnias ciganas, de modo *online*.

⁶ Dominique de Andrade, graduada em Educação Física, gestora, coreógrafa e professora da Escola DA Dominique de Andrade e da Cia de Dança Dominique de Andrade em Blumenau-SC e Balneário Camboriú-SC.

⁷ Victoria Ivanova, natural da Sibéria-Rússia, é artista, bailarina, professora e coreógrafa de Danças Ciganas, completou seus estudos de música e dança na escola Novosibirsk-Rússia, atualmente uma artista internacionalmente estabelecida, professora da rede 'Danza Duende' e fundadora da Escola de Dança Khurusha Online.

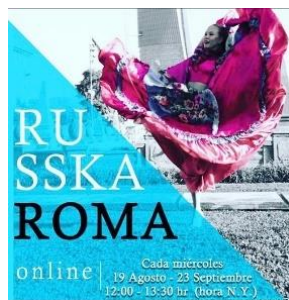
⁸ Carolina Morais Fonseca, natural de Portugal, artista, professora, bailarina e coreógrafa de danças ciganas, internacionalmente estabelecida, atualmente diretora da rede 'Danza Duende'.

Figura 3 - Aulas com professora Dominique de Andrade



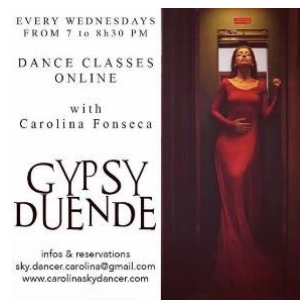
Fonte: Instagram de Dominique de Andrade (2020)

Figura 4 - Aulas online com professora Victoria Ivanova



Fonte: Instagram de Victoria Ivanova (2020)

Figura 5 - Aulas online com professora Carolina Morais Fonseca



Fonte: Instagram de Carolina Morais Fonseca (2020)

Deste modo, a pesquisadora iniciou seu trabalho com danças ciganas artísticas na cidade de Blumenau, participando de apresentações nesta modalidade com o intuito de divulgação, desenvolvimento pessoal e profissional na área, e ao longo do tempo iniciou a formação das primeiras turmas como professora dessa modalidade. A contextualização histórica e social, o conhecimento de uma cultura diferente e reflexão sobre as tradições do povo cigano, especialmente em relação à dança, é de grande importância ao pensarmos na prática pedagógica de uma modalidade específica. Desse modo, busca-se criar significados a partir da cultura cigana, delineando relações entre a pessoa que dança e suas existências sociopolítico-culturais.

No âmbito acadêmico a dança é pensada como arte, como forma de pesquisar suas contribuições para a exploração da criatividade na dança, assim como explorar diferentes movimentos e ritmos. E como prática artística, para quem dança e para quem a assiste, despertar interesse do público sobre o tema e demonstrar que cada povo tem sua maneira de viver e expressar-se, dando a oportunidade de conhecer uma parte dessa cultura, libertando preconceitos e desmistificando estereótipos ciganos.

Em seu estágio supervisionado em dança em espaços não-formais na Escola DA Dominique de Andrade, a prática marcante foi o estudo do *Saidi*, uma dança e ritmo egípcios da região do Alto Egito, conhecida no folclore árabe como *Raqs Assaya*. Segundo Mahaila (2016), o figurino utilizado é uma túnica longa, lenço de moedas na cintura e na cabeça, tendo como instrumentos musicais utilizados nas músicas o *mizmar* (flauta) e o *table* (percussão), e a dança destaca pequenos saltos e movimentos com bastão ou bengala.

Essa região (Alto Egito) também dá nome ao ritmo *Saidi*, um dos mais populares utilizados em diversos diferentes estilos de dança atualmente. Nessa região, surge o *Tahtib*, uma dança masculina cuja finalidade principal é demonstrar a habilidade na encenação de um duelo em que os bailarinos utilizam longos bastões de bambu chamados *Assaya*. Afinal, essa dança

originalmente remete a uma luta marcial, movimento porque os bastões são mantidos e evidenciados em diversas manobras, como giros, pelos bailarinos. (MAHAILA, 2016, p. 73).

Percebeu-se na prática, conforme Figura 6, que o *Saidi* é uma dança folclórica muito alegre e contagiante, fazendo uma grande diferença em época de isolamento social frente a pandemia do Covid 19, onde a dança e a alegria estiveram tão contidas. Essas são características marcantes nas também danças ciganas, as quais tem origens comuns com a dança do ventre, transmutar sentimentos negativos em positivos pela sua música e dança.

Figura 6 – Saidi Escola DA Dominique de Andrade



Fonte: Acervo pessoal da autora (2020)

Para Laban (1978), as danças regionais e nacionais são criadas pelas características da comunidade, um determinado grupo social que vive num determinado ambiente, dando aos movimentos o sentido de comunicação, no lugar das palavras. Desse modo, o movimento conduz ideias e impulsos internos a serem expressos na dança e suas representações. Essa expressão evidencia caráter, hábitos e costumes de determinado grupo social e seus antepassados, demonstrando, dessa forma, a conexão também com a educação. A necessidade da dança leva a uma variedade de tradições de movimentos, ligadas às atividades humanas, como trabalhos em equipe, luta, caça, demonstrando valor em relação ao ser social. Para esse autor, aprender a raciocinar em termos de movimento com o propósito de

domínio do movimento é uma atividade expressiva e criadora fundamental do homem e um fator importante no progresso da civilização.

A pesquisadora percebeu, durante as aulas *online* do estágio supervisionado em dança em espaços não-formais com a professora Carolina Morais Fonseca, que o treinamento em *Danza Duende* possui três pilares: liberdade, rigor e virtude, sendo que esse treinamento e essa metodologia podem ser utilizados para qualquer pessoa, qualquer profissional, mesmo em outras áreas que não sejam a dança em si, por ser muito abrangente no sentido de alcançar o conhecimento de si e de seu espaço pela dança. Quando utilizada para o ensino de danças ciganas, chama-se *Gypsy Duende* e pretende estudar os conhecimentos e a essência universal desse estilo de dança e sua variedade étnica, trazendo estes ensinamentos para a contemporaneidade. Assim sendo, a dança cigana ensinada com ênfase na *Danza Duende* e denominada *Gypsy Duende* aborda o desenvolvimento da dança utilizando elementos da meditação, meditação ativa, artes marciais e teatro, buscando alcançar uma dança mais criativa, como comenta Roncon (2013).

O Gypsy Duende nasceu como resultado de um estudo acerca da essência universal das Danças Ciganas e sobre o melhor modo de veicular e ensinar uma arte que exige uma total entrega - dançando-se integralmente com o coração e não apenas com o corpo - tentando preservar, simultaneamente, no ensino a sua natureza livre e selvagem. Esta questão levou naturalmente à reflexão sobre a autenticidade da expressão e do movimento e à conclusão de que uma pessoa não se torna autêntica, mas sim autoriza-se a ser autêntica. (RONCON, 2013, n.p.)

Para Roncon (2013), esta abordagem tem a preocupação de ensinar além dos passos, pois o foco está nos ritmos das músicas e etnias e, a partir disso, poder dançar livremente, criar seu modo de dançar com simplicidade e improviso. Os passos são ensinados, mas utilizados como instrumento para alcançar a autenticidade da expressão e do movimento. O ser autêntico quebra regras, desafiando-se a ser diferente e expandindo-se à diversidade. O povo cigano original, que vive sua etnia, também muda passos, inventa novos, todo o mundo está sempre em constante mutação e na dança não é diferente.

Nas aulas *online* do estágio supervisionado em dança em espaços não-formais, com a professora russa Victoria Ivanova, percebeu-se o caráter da cultura russa no que diz respeito à técnica, pois a dança cigana russa recebeu muita influência do folclore russo e até mesmo da dança clássica. Constatou-se que a referida professora aborda em suas aulas a história da arte cigana, assim como, a influência de várias localidades na dança da Rússia, como passos da Índia, movimentos de mãos do flamenco, sapateado da América.

Os ciganos sempre tiveram outras ocupações, mas falando de música e dança cigana, o talento desta etnia é incrível e já o fazem desde crianças. Os ciganos russos especificamente cantavam e dançavam em seus acampamentos ou em suas próprias casas, nas férias em família, até que a aristocracia russa ficou muito interessada nos romances cantados da vida cigana. Os nobres começaram a convidar os ciganos para ouvir suas canções e assistir a danças. Os ciganos começaram a se apresentar nos principais restaurantes das cidades. Toda festa queria a atmosfera de diversão criada pelo povo cigano. A demanda pela arte cigana cresceu rapidamente e, conseqüentemente, a competição cresceu. Os artistas ciganos tinham que melhorar constantemente suas habilidades de atuação, dominar novas técnicas de palco e buscar novas formas. Foi assim que se formou a arte cigana profissional. Artistas ciganos que se apresentavam para o público em geral, além do folclore tradicional, passaram a incluir em seu repertório canções de autoria urbana, que interpretavam à sua maneira. A dança também foi sofrendo algumas mudanças, ficando mais acrobática, competitiva, saias maiores, mais coloridas. (IVANOVA, 2020, p. 25).

De acordo com Ramanush (2017), autora brasileira de etnia cigana, a dança cigana em sua essência não poderia ser ensinada ou coreografada, pois "O bailar cigano é despertado dentro de cada mulher naquilo que ela traz de sua ancestralidade, no culto e manipulação dos elementos e nos círculos familiares." (RAMANUSH, 2017, n.p.). Dessa forma, sugere a utilização da nomenclatura 'dança cigana artística' por professoras não ciganas em escolas de dança ou academias, conforme Figura 7.

Figura 7 – Solo de dança cigana artística



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Frente às vivências pessoais, buscou-se, por meio de referenciais teóricos, compreender sobre estilos e etnias, sobre o percurso histórico e ramificações ao longo do tempo das danças ciganas.

Nas pesquisas sobre a origem dessas danças, Maia (2013) destaca que são uma arte milenar e não têm uma origem definida, até porque os povos eram nômades e passavam suas tradições através das gerações e, por isso, uma dança plural, dentre esses "[...] os ritmos mais difundidos foram o flamenco, que tem origem cigana, na Espanha; ritmos latinos como a salsa, o merengue, a rumba e ritmos mais clássicos como os húngaros, russos e italianos, e também os do oriente médio e Egito." (MAIA, 2013, p. 8). Dessa forma, percebe-se a abrangência desse movimento que, além da dança, tem um longo percurso de história e cultura, contribuições que podem ser utilizadas na pesquisa e educação em dança no meio acadêmico.

Tal dança e sua história pode trazer contribuições para se pensar a dança como educação para além dos espaços formais de ensino e para além das danças mais pesquisadas no mundo acadêmico, a saber: ballet clássico, dança moderna, dança contemporânea, danças populares do Brasil. Pensar essa dança nesse espaço acadêmico também nos faz refletir em seu estado da arte, em quem a pesquisa e quais as contribuições dessa dança cigana para o espaço acadêmico como fonte de pesquisa. (MAIA, 2013, p. 10).

Em sua pesquisa, a autora aborda aspectos históricos e técnicos das danças ciganas e também objetivos educacionais, "[...] pois entendemos que estes transformam e são transformados no seio da comunidade cigana e também pode lograr uma aprendizagem pela cultura para aqueles apreciadores de tal dança." (MAIA, 2013, p. 14).

Em relação aos aspectos culturais, a cultura cigana possui tradições e costumes particulares, como todos os povos, mas a diferença fundamental é sua característica nômade, ou seja, livre de um território delimitado, e fortes laços com a família e a natureza.

Para os ciganos, a dança é a mais pura expressão da força da vida, que através dela, demonstra a sua forma de viver com liberdade, coesão familiar, preservação da família e amor à natureza. Como as marcas tradicionais dos povos ciganos, temos: aptidão para a música e dança, para as vendas, tendência para o trabalho por conta própria, e em especial, o amor à natureza. (MAIA, 2013, p. 14).

De acordo com o levantamento da embaixada cigana no Brasil sobre danças ciganas no mundo, de autoria de Ramanush (2012), em vários países da Europa não há tradição de dança entre os grupos de etnia cigana, como Alemanha, Itália, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Suécia, Reino Unido, Holanda,

Irlanda, França, Eslováquia, Iugoslávia, República Checa. Já em localidades da Áustria, Grécia, Romênia, Bulgária, Hungria, Macedônia, Albânia, Bósnia e Croácia, os grupos ciganos dançam suas tradições. Em outros países se vê transformações, fusões com o folclore local, como na Espanha, onde dançam os palos flamencos e a rumba, em Portugal, a rumba, na Rússia, o folclore russo. Na população cigana do Brasil existem três grupos distintos, os *Rom* e *Sinti*, que dançam suas tradições, e os *Calon*, que dançam forró e sertanejo.

Ainda, segundo Ramanush (2012), os grupos mais antigos de etnia cigana viriam da Índia, da região do Rajastão, do Iraque e da Turquia, assim como do Egito, com as *Ghawazees*, palavra do árabe que significa conquistadora, ciganas que chegaram ao Egito por volta do século XI com a influência da dança do ventre, com moedas na cintura e movimentações próprias. Segundo este autor, as emigrações seguiram pela Pérsia, Ásia Central, chegando também à Europa no século XIV, onde sofreram escravização e perseguição pela igreja católica, na qual era visada a diversidade cultural dos grupos ciganos, sua língua diferenciada, vestimentas e ocupações. Existem documentos e leis que comprovam a expulsão e proibição de pessoas ciganas em vários países da Europa, condenados e enviados a outras localidades, sendo assim, a chegada da etnia cigana ao Brasil. No século XVIII a etnia também sofreu perseguição nazista e extermínio nos campos de concentração. Mesmo com todas as adversidades sofridas, por meio de suas resistentes tradições, transmitidas de forma oral nas famílias, conseguiram manter sua identidade no decorrer dos séculos.

As viagens e os deslocamentos sempre ocuparam papéis funcionais e não tradicionais. Pois, permitiam o exercício de nossas profissões (geralmente artesanais e bem apreciadas, como utensílios domésticos de metal e de madeira, caixeiro viajante, negociante de cavalos, feirante, artista). As viagens tinham, e ainda tem uma função econômica. Do contrário ocorria o tal "nomadismo", por conta de que éramos expulsos do local. (RAMANUSH, 2012, p. 7).

Segundo Simões (2007), há evidências de ciganos em manuscritos da Pérsia, em torno do ano 400 a.C., onde ocorreu a convivência cigana com os povos árabes. Na língua cigana, chamada *romaní*, existem palavras de origem árabe, assim como percebemos a influência árabe em elementos das músicas e danças ciganas. Esse contato com os árabes e também com países de dominância árabe da época causou influências linguísticas, demográficas, sociolinguísticas e históricas. Posteriormente, houve a migração e a disseminação dos ciganos para diversas partes do mundo, contribuindo para sua variedade e composição étnica. Percebe-se a forte repercussão em países como Rússia, Hungria e Espanha. Na Espanha a música cigana tornou-se um elemento marcante tanto para celebrações religiosas quanto nas impressões das manifestações populares, originando o que se conhece hoje como flamenco.

Os ciganos adquiriram, ao longo de sua história, a fama de serem excelentes músicos, cantores e bailarinos. Essas habilidades, particularmente no que diz respeito à música, surgiram da sua necessidade de sobrevivência. Ao se relacionarem com outras culturas, passavam a assimilar suas tendências e gostos musicais, conhecendo os tipos de instrumentos, até mesmo os mais exóticos. Essa naturalidade com que os ciganos se imiscuíam nos diferentes contextos é uma de suas mais marcantes características. No decorrer do século XIX, o prestígio musical dos ciganos na Espanha, na Rússia e na Hungria alcançou patamares elevados a ponto de estes se tornarem parte da identidade cultural desses países. Eles se integraram de tal modo à tradição cultural húngara que se distanciaram completamente de sua própria tradição. No século XIX o status que os músicos ciganos alcançaram, principalmente os que procediam do noroeste do País, colocou-os numa situação privilegiada, pois a música cigana era bastante admirada e ouvida. (SIMÕES, 2007, p. 43).

Percebe-se, dessa maneira, a abrangência e influência da etnia cigana por onde passou e por onde se estabeleceu, influência mútua, pois a etnia também se apropriou de hábitos sociais e culturais destes locais, e como a arte, para esta etnia, desde sempre esteve ligada ao seu sustento, está presente de forma marcante em suas músicas ou danças.

Percebe-se também que ao longo da história, a dança do ventre e a dança cigana têm uma origem em comum. Além disso, no mundo árabe também foi se criando estilos próprios, de acordo com a localidade, e evoluindo ao longo dos séculos. Atualmente existe uma grande valorização dessa arte nos países árabes, em suas práticas artísticas e culturais, realizando grandes produções e onde os artistas têm fama e prestígio, como nos mostra Kussunoki:

Estas grandes dançarinas costumam se apresentar juntamente com orquestras clássicas árabes, em aparições públicas, em praças, nas datas comemorativas, patrocinadas pelo Estado, ou mesmo com outras orquestras particulares em teatros e restaurantes de primeira classe. (KUSSUNOKI, 2009, p. 711).

No Brasil os estilos mais difundidos de dança do ventre nas aulas e palcos são o egípcio e o libanês. Kussunoki (2009, p. 710) comenta que "Na atualidade, em sua prática artística e cultural, o estilo egípcio da dança do ventre é o mais conhecido e nele se mesclam movimentos suaves e lentos com enérgicos e rápidos.". A autora complementa afirmando que "No Líbano o ritmo é muito mais alegre e dinâmico, e as dançarinas costumam dançar com sapatos de salto alto."

Atualmente, segundo Kussunoki (2009), no Brasil, o ensino da dança do ventre, ou dança árabe oriental, também tem observado a preservação de aspectos culturais em relação às formas de se apresentar, de acordo com as tradições e ritmos, instrumentos e vestimentas do folclore de cada região, informando aos alunos sobre a história dessa modalidade, seu passado e benefícios para a saúde, assim como incorporando fusões e transformações da dança.

Novos estilos também têm surgido, em fusões de passos de dança árabe com dança flamenca, como nos estilos tribais; na indumentária; coreografias com passos de dança do ventre em

outros ritmos musicais, como o rock e samba, e também a utilização de passos de balé clássico e contemporâneo nas apresentações, e até mesmo o uso da sapatilha de ponta. Inovações com profusão de fusões, tanto de estilos da própria dança como nas músicas ou roupas, ou de significados, como as que estão ocorrendo praticamente em todas as manifestações artísticas e culturais da modernidade tardia, no mundo inteiro. (KUSSUNOKI, 2009, p. 711).

Também, segundo a autora, os ritmos brasileiros e latinos influenciam e podem se fundir com os ritmos da dança do ventre e, por termos familiaridade com esses ritmos, podemos ter facilidades para desenvolver essa modalidade corporalmente, visto que "[...] nossa cultura corporal em relação à dança em movimentos como os realizados em samba, forró, lambada, propiciam-nos algumas vantagens na aprendizagem e desenvolvimento da dança do ventre." (KUSSUNOKI, 2009, p. 710).

Desse modo, constata-se que nas danças ciganas de várias etnias, como também na dança do ventre, ocorreram várias ramificações desta manifestação artística cigana ao longo do tempo, e como pode ser enriquecedor culturalmente estudá-las, permitindo uma vasta pesquisa histórica, cultural e de etnicidades. Percebe-se a possibilidade de poder ocorrer fusão com outras modalidades e etnias, podendo incluir aos presentes na cultura popular brasileira.

Como exemplo de trabalho pedagógico junto a comunidade local, Machado (2017) desenvolve no município de Bagé (RS), oficinas de dança cigana, no intuito de desmistificar a temática, apresentando seus estilos, ritmos, vestimentas, acessórios e movimentos, numa ação de política educacional buscando a valorização deste grupo étnico e a consequente inclusão social do mesmo.

Nesta pesquisa, relevante se faz a necessidade de salientar a importância da Dança Cigana como expressão artística de uma etnia formada basicamente pelo conjunto de populações nômades com diversificados costumes e tradições, e que a Arte e suas manifestações podem ser vistas como estratégias motivacionais para a troca de conhecimentos culturais entre os povos. Assim, a pesquisadora em questão, praticante e professora das Danças Ciganas, estudiosa dos assuntos ligados a esta etnia, além de professora de Artes Visuais, vê a Dança Cigana como um potente instrumento pedagógico, que pode vir a proporcionar visibilidade às pessoas deste grupo social, desmistificando os preconceitos que o envolve, proporcionando-lhe maior valorização social. (MACHADO; MARTINS e SILVA, 2017, p. 2).

Percebeu-se que a presente pesquisa permitiu o aprofundamento e reflexões sobre as danças ciganas pensadas como prática artística e pedagógica, partindo das vivências pessoais da pesquisadora e conhecimentos existentes na bibliografia sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de práticas artísticas da artista/pesquisadora e suas vivências baseou-se na participação de diversos cursos, aulas, eventos de estudos ligados ao tema, ao longo destes três anos, de 2017 a 2020, assim como participação em apresentações artísticas e festivais de dança nessa modalidade junto à comunidade local. Deste modo, ajudando a divulgar a modalidade para quem dança e para quem a assiste, com a intenção de despertar interesse sobre o tema e transmitir um pouco do conhecimento adquirido em seus estudos sobre etnias ciganas, como surgem movimentações de sua dança, sua cultura social e artística.

Posteriormente, em 2020, como prática pedagógica, a artista/pesquisadora vem, desde então, desenvolvendo um trabalho pioneiro com danças ciganas artísticas na cidade de Blumenau (SC), formando as primeiras turmas como professora dessa modalidade. Suas vivências em aulas e estágios com diferentes professoras e profissionais de diferentes modalidades e enfoques possibilitaram a ampliação do conhecimento sobre o tema, assim como as diferentes formas pedagógicas vivenciadas.

Todo este percurso, somente possível a partir da Licenciatura em Dança e das pesquisas em dança da autora, que ao final do ano de 2017 despertou novas possibilidades, enriquecendo o leque de interesse da mesma para outras modalidades (danças ciganas, dança do ventre, dança de salão) e formas pedagógicas, da que tinha anteriormente no Ballet Clássico.

Percebeu-se que a contribuição das danças ciganas em práticas artísticas e pedagógicas, juntamente com a metodologia *Gypsy Duende*, estão em condutas que permitam a exploração da criatividade na dança e que colaborem na pesquisa de movimentações em busca de maior autenticidade da expressão e do movimento. O desenvolvimento da artista neste sentido, que iniciou suas pesquisas em 2017 com uma coreografia de danças ciganas, mostra-se evidente ao ser capaz de dançar de forma improvisada em seus estudos de dança e até mesmo em apresentações no atual momento.

A dança do ventre, disponível em Blumenau/SC, para o estudo prático, veio agregar ainda mais conhecimento histórico, cultural e artístico, percebendo-se o entrelace e as diferenças entre essa modalidade e as danças ciganas, cada qual com suas especificidades, mas com uma origem em comum.

Concluiu-se, por intermédio dessa pesquisa, que tanto nas danças ciganas quanto na dança do ventre, ao criar significados a partir da diversidade cultural da etnia cigana, delineando relações entre a pessoa que dança e suas existências sociopolítico-culturais, são reconhecidos e valorizados conhecimentos históricos, étnicos e culturais a serem utilizados como instrumentos pedagógicos. Assim como reconhecendo, valorizando e respeitando a etnia cigana de modo geral.

Esta pesquisa fez parte do desenvolvimento e estabelecimento do trabalho da pesquisadora com essa modalidade de dança na cidade, assim como com seu registro na Universidade Regional de Blumenau - FURB, para a comunidade acadêmica e para a comunidade local, contribuindo, também, na bibliografia geral sobre o tema, encontrada de forma escassa.

Dessa maneira, esta pesquisa inicial poderá proporcionar muitas ramificações para novas pesquisas e aprofundamentos, contribuindo com o conhecimento, estudo e reflexões acerca das danças ciganas, seu percurso histórico, sua manifestação artística e pedagógica no mundo contemporâneo, e no meio acadêmico como forma de pesquisa em arte e dança.

REFERÊNCIAS

KUSSUNOKI; Sandra Aparecida Queiroz; AGUIAR, Carmen Maria. Aspectos históricos da dança do ventre e sua prática no Brasil. Rio Claro, **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 708-712, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20764/WOS000270451700026.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MACHADO, Greice; MARTINS, Claudete da Silva Lima; SILVA, Angelica Linhares da. A inclusão da cultura cigana nas escolas de Bagé: desafios e possibilidades. In: SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE, 9, 2017, Santana do Livramento, **Anais [...]**. Santana do Livramento: Universidade Federal do Pampa, 2017, 7 p. Disponível em: https://guri.unipampa.edu.br/uploads/evt/arq_trabalhos/14165/seer_14165.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

MAHAILA, Brysa. **Os pilares da profissionalização em dança do ventre: história e folclore**. v.1. São Paulo: Kaleidoscópio de idéias, 2016.

MAIA, Simone Brilhante. **A dança cigana como prática artística e pedagógica**. 2013. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1290/1/Maia_Simone_Brilhante.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

RAMANUSH, Ingrid. **Danças ciganas**: Projeto Kheles Amensa. Embaixada Cigana do Brasil Phraliepen Romane. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.embaixadacigana.org.br/dancas_ciganas.html. Acesso em: 04 jun. 2021. [Acesso restrito].

RAMANUSH, Ingrid; RAMANUSH, Nicolas. **Danças e músicas ciganas**. São Paulo, 2017. Disponível em: [Cigana Ramanush.pdf](#). Acesso em: 04 jun. 2021. [Acesso restrito].

RONCON, Monica; FONSECA, Carolina. **Danza Duende:** gypsy duende. 2013. Disponível em: http://www.danzaduende.org/PDF-Bibliotheque/Gypsy_Duende-Article-MonicaRoncon-CarolinaFonseca_PT.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação cigana:** entre-lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89816/249651.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jun. 2021.

O OLHAR DOCENTE SOBRE A DANÇA

Sandy Silveira¹

sandysilveira592@gmail.com

Caroline Carvalho²

ccarvalho.caroline@gmail.com

RESUMO

O presente estudo exploratório efetiva-se por meio de uma pesquisa qualitativa, que oportuniza análises de dados coletados através de entrevistas realizadas com três professoras educacionais infantis de uma rede de ensino privada localizada na cidade de Gaspar – SC. Tendo como enfoque, oportunizar possíveis costuras de diálogos entre teorias e práticas educacionais e suas relações com o movimento corporal na infância. Contudo, o presente estudo propõe a utilização da comunicação não verbal – linguagem corporal - como ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem das crianças pequenas, oferecendo e defendendo a dança como utensílio metodológico agregador, sendo compreendida como uma grande aliada no que diz respeito a preocupação com o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Infância. Dança. Aprendizagem. Educação infantil.

ABSTRACT

This exploratory study is carried out through a qualitative research, which provides opportunities for analysis of data collected through interviews conducted with three children's educational teachers from a private education network located in the city of Gaspar - SC. Focusing on creating opportunities for possible dialogues between theories and educational practices and their relationship with body movement in childhood. However, this study proposes the use of non-verbal communication - body language - as a tool to facilitate the learning process of young children, offering and defending dance as an aggregating methodological tool, being understood as a great ally with regard to the concern with the child's development.

Key words: Childhood. Dance. Learning. Child education.

¹ Graduanda em dança pela Universidade Regional de Blumenau, cursando a sétima fase do curso.

² Doutoranda em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UNIVALI. Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Teatro pela FURB. Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Teatro da FURB. Pesquisadora do grupo de Pesquisa Arte e Estética na Educação do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da FURB. Integrante da Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética e do Grupo de Pesquisa LABELITE do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFPR. Escritora de literatura para a infância com quatro títulos publicados e duas premiações.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um estudo exploratório que tem como objetivo proporcionar familiaridade com um problema, com vista a torná-lo mais explícito, conforme aponta Gil (2002, p. 41). Portanto, este estudo é definido como exploratório, e foi construído a partir do permeio entre fontes primárias e secundárias, sendo estas o próprio objeto de estudo: a infância em contato com a dança.

Teve-se o intuito de produzir uma pesquisa qualitativa que, segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

A pesquisa em questão se dispôs de entrevistas e questionários realizados com três professoras de uma mesma instituição de educação infantil privada, sendo estas: Participante A com formação em psicopedagogia trabalhando na instituição a quinze anos; Participante B formada em pedagogia trabalhando na instituição a nove anos; Participante C também formada em pedagogia, atuando na instituição a 5 anos. Os instrumentos de pesquisas foram materializados a partir de questões que envolvem a postura docente no meio educacional infantil, e indagações referente a como estas docentes compreendem a relação da dança como campo de ensino, visando descobrir as facilidades e dificuldades encontradas neste processo norteador do desenvolvimento educacional das crianças pequenas e entender de que modo a linguagem corporal destas crianças é levada em consideração quando compreendida de modo a se relacionar com a maneira em que aprendem coisas novas. As respostas foram obtidas de maneira individual, com o enfoque voltado para uma coleta de dados que não fossem influenciados pelas respostas umas das outras, de modo que as semelhanças que poderiam ocorrer dentre estas respostas, acontecessem de maneira ocasional. As entrevistas e os questionários aplicados possuíam cinco questões, onde o questionário disponibilizado para as professoras continha interrogações semiestruturadas, de modo a oportunizar flexibilidade para a realização de alterações, como complementar/retirar e argumentar tais questões.

As questões, de múltipla escolha respondidas pelas docentes foram:

- | |
|---|
| 1- Em sua concepção, o que significa dança? |
| Diferentes ritmos e modalidades () |
| Reprodução de movimentos () |

Expressão corporal ()

Linguagem corpórea ()

Outros ()

2- Nas suas práticas pedagógicas a dança se faz presente?

Sim () Não ()

3 - Você costuma conversar sobre consciência corporal com as crianças da sua turma?

Sim () Não ()

4 - Você costuma considerar a linguagem corporal das crianças como um dos meios de comunicação entre vocês?

Sim () Não ()

5 - Você considera as práticas educacionais dançantes oferecidas para as crianças na instituição em que você trabalha como sendo importantes?

Sim () Não ()

6 - Na sua opinião, existem contribuições que a prática da dança pode oferecer para o desenvolvimento das crianças?

Sim () Não ()

Se compreende que as docentes participantes desta pesquisa não são profissionais da área da Dança, especificamente, mas que sua forma de compreender a importância da Dança no cotidiano escolar influencia o modo como as crianças se relacionam com a linguagem. Entendemos que um olhar subjetivo sobre as respostas nos oportunizaria compreender a relação entre ensino e formação sensível.

Buscou-se traduzir resultados em conceitos e ideias, visando conectá-los com as pesquisas bibliográficas utilizadas, tendo a valorização do processo como enfoque de toda a pesquisa, pretendendo contribuir de alguma maneira com aqueles que se familiarizam com o tema dança e infância e com a educação num contexto geral.

DIFERENTES FORMAS DE LINGUAGEM: EXPRESSIVAS E COMUNICATIVAS

A linguagem em qualquer uma de suas modalidades é fator essencial nas relações interpessoais e grupais, é por meio da linguagem que comunicamos nossas ideias e pensamentos. Entretanto, quando falamos em linguagem, nosso primeiro instinto nos leva a pensar na verbalização. Quando você possui

uma ideia em pensamento, e deseja comunicar esta ideia, certamente você a explica por meio da linguagem verbal. Esta verbalização, muitas vezes, se concretiza por meio de seu corpo, que vem a ser a linguagem corporal.

Em todos os momentos, do nosso dia a dia, utilizamos a comunicação não verbal para nos comunicar. Consciente ou inconscientemente este meio de comunicação que possuímos e que por muitas vezes não exploramos, diz muito sobre o outro e sobre nós mesmos. Isto é linguagem corporal, o compartilhamento mesmo que indireto de nossos gestos, nossas expressões faciais e, até mesmo nossa postura, comunicam. Em um primeiro momento pode parecer difícil compreender, como uma pessoa pode se comunicar sem usar a fala. Pensemos na seguinte situação, quando estamos reunidos em um grupo de pessoas, e uma dessas pessoas comunica corporalmente o sinal de silêncio, certamente todos deste grupo a entenderão sem que ela precise dizer uma só palavra. O mesmo acontece no nosso dia em inúmeras situações, porém, quase sempre estamos desatentos a este tipo de comunicação, nos concentrando somente naquilo que é verbalizado.

A leitura da linguagem corporal revela informações de como o indivíduo interage frente aos estímulos oriundos do meio em que se encontra, considerando o fato de que os estímulos partem da situação vivenciada pelas pessoas que estão em interação, e que cada participante os interpreta de maneira única. No ambiente escolar, além das singularidades pessoais, há situações harmoniosas, conflituosas, de lazer, em que interesses pessoais podem gerar ansiedade, felicidade, descontentamento, receio, conforto, enfim, um intrincado conjunto de fatores difíceis de se identificar somente por meio da palavra. Em uma ação pedagógica, em que as crianças das mais diversas personalidades trocam informações, é possível identificar, através da linguagem corporal, quem verdadeiramente está entusiasmado com a atividade, ou aborrecido, contrariado, satisfeito ou triste.

Sabemos que a movimentação na vida de uma criança se faz presente desde os seus primeiros dias de vida, já que é por meio de seu corpo que ela estabelece relações com o mundo ao seu redor. A linguagem corporal de uma criança grita, e nós precisamos com urgência aprender a ouvi-las e interpretá-las. Antes da linguagem verbal, todas as emoções e sensações de uma criança são exteriorizadas por meio de seu corpo, temos como dever desenvolver nossa sensibilidade para tal tipo de comunicação, para que possamos tornar nossas relações ainda mais afetuosas. Na visão de Pierre Guiraud em sua obra: *A linguagem do Corpo*, ele escreve que: "imaginamos o mundo segundo o modelo de nosso corpo, e assim formamos um conjunto de conceitos e de palavras a partir das imagens corporais" (GIRAUD,

1991, p. 7). O mesmo ocorre com as crianças que, absorvem os conceitos, símbolos, imagens, gestos e ações, e em algum momento conscientemente ou não ela demonstra o que aprenderam nas suas interações.

Desde o seu nascimento a criança recebe, através de suas percepções sensoriais, informações e interações com os grupos sociais, selecionando e absorvendo para sua vida, ações, gestos e códigos. Soares nos diz que, "a inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence" (2006, p. 109) portanto, quando podamos o movimento da criança com um, "sente-se", "olhe, o seu amigo está sentado e você não", podamos também sua forma de se expressar e de se comunicar, precisamos entender a gravidade disto.

Guiraud (1991) descreve o corpo humano como aquele que nos revela sobre a identidade e personalidade da pessoa, evidenciando a linguagem corporal em duas funções: a descritora e a ação de exprimir. Mas para haver a comunicação e a constituição de um contexto, ideias e propósitos, a linguagem corporal necessita da relação entre os participantes, o emissor e o receptor, no caso deste estudo é o professor e o aluno e suas interações no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Não cabe ao docente dizer quando a criança deve ou não se movimentar, é como se estivéssemos limitando o quanto ela pode ou não se comunicar com o outro. E esta relação entre participante e comunidade, não deve ser limitada por meio de um desejo de o que o professor compreende como ordem e disciplina, mas deve ser sim explorada a partir dos desejos e vontades das crianças, já que elas são nosso foco de aprendizagem.

O CORPO INFANTIL EM MOVIMENTO: A LINGUAGEM DA CRIANÇA

Observando a linguagem corporal como predicado da educação infantil, precisamos encontrar meios de utilizá-la a nosso favor, de modo que possamos compreendê-la e usufruí-la em sua magnitude, já que o ato de movimentar é o principal modo de expressão na infância.

Segundo Friedmann (2012), por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. O autor Friedmann (2012) ainda acrescenta, a educação deveria ter sua preocupação voltada em propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico. E a relevância da comunicação corporal diz muito sobre como nossas práticas pedagógicas chegam até as crianças. Penso que devemos buscar provocar reações corporais dentro de sala de aula, tão significantes

para as crianças, quanto as que são reverberadas em seus momentos de lazer, evidenciando o fato de que as ações pedagógicas não devem se contrapor a momentos de ludicidade e ao ato do brincar, acreditando que o ato de se movimentar livremente não necessariamente precise ter um momento único e restrito para acontecer, mas este deve ser explorado em todos os momentos do cotidiano infantil.

Quando colocamos o movimento como enfoque da educação infantil, os estudos sobre a dança podem auxiliar a pedagogia a renovar-se definindo novos princípios para o ensino.

Uma outra Pedagogia [...] uma pedagogia da escuta, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da diferença [...] onde além das ciências em que a Pedagogia busca suas bases epistemológicas, também a arte é seu fundamento, garantindo assim a ausência de modelos rígidos preparatórios para a fase seguinte e, além de um cognitivismo característico das pedagogias, também a construção de todas as dimensões humanas e o convívio com a diferença, "sem nenhum caráter" (FARIA e RICHTER, 2009, p 286).

A dança por subseqüência, é compreendida como uma grande aliada no que diz respeito a preocupação com o desenvolvimento da criança, buscando valorar toda a evolução deste contexto aproveitando as novas oportunidades educacionais que a nós é oferecido. Considerada uma arte que oportuniza a diversão, a livre expressão e a integração social, podemos por meio do movimento construir unificações de pessoas que respeitam e exploram suas diferenças. Para Nanni (2008, p. 1), "a Dança – em sua essência – como manifestação primitiva, era um mergulho no mundo mágico, onde os movimentos espontâneos surgiram da imaginação (...)". A dança nos oferece uma infinidade de oportunidades e campos a serem descobertos, por meio de nosso corpo, órgãos e membros que se integram com sensibilidade e consciência oportunizando sustentação a gestos e movimentos.

A prática passou a ser compreendida como campo de ensino e muito já foi problematizado e questionado sobre a dança levar para dentro da escola essa estrutura padronizada e mecanizada de aulas, justamente o que se tem comentado até agora, como necessitando de mudanças no ambiente de escolarização. Esta estrutura padronizada, onde o aluno recebe produtos prontos, decora, reproduz, e tem como objetivo um produto, é denominada na atualidade como sendo uma postura ultrapassada. Segundo Berge "Trata – se aqui de uma verdadeira reviravolta pedagógica: o professor não mais dá ordens a seus alunos para obter seqüências que lhe são impostas do exterior, mas torna – se guia que os orienta para uma descoberta pessoal de suas faculdades". (BERGE, 1988)

Quando pensada no contexto da educação, a dança deve ser concebida como parte do currículo, seja este humano, afetivo, cognitivo ou social, compreendendo a linguagem corporal como uma das formas de representação do conhecimento.

Segundo Ossona (1988, p. 18), "a dança é uma disciplina que se deve começar quando se é bem pequeno, sobretudo quando os dotes físicos não são excepcionais", as movimentações das crianças são diversificadas e criativas. E principalmente, elas estão abertas a descobertas e sentem a necessidade de sempre estar aprendendo.

O movimento corporal acontece na inter-relação da pessoa com o mundo, e a dança, busca através de estímulos, proporcionar momentos de criação, apreciação e de troca entre a criança com outros indivíduos, subsidiada pela "*Abordagem Triangular*" de Ana Mae Barbosa (2008). A dança mediada por meio da metodologia criativa aqui se apresenta como interessada em contribuir nos processos que acompanham o crescer da criança, trabalha a partir da construção de saberes e da valorização dos processos, procurando manter o aluno como foco da aprendizagem, sabendo respeitar suas escolhas e oportunizando espaços de fala.

Uma das grandes contribuições da dança para a educação do ser humano, segundo Marques (1999) é educar participantes que sejam capazes de criar pensando e ressignificando o mundo em forma de arte. Entendemos que a criança

[...] é um ser em constante mudança e se utiliza disto para buscar conhecimento de si e de tudo o que está a sua volta. Atividades lúdicas que propiciem uma reflexão acerca da importância do movimento para a educação Infantil é de fundamental importância nas primeiras fases de desenvolvimento, e compreendemos que o caráter lúdico e expressivo das manifestações do movimento da criança poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática, levando em conta as necessidades motoras de cada criança, levando-as a vivenciar experiências, que as ajudem a compreender o mundo que as cercam. (SILVA, 2016, p. 9)

SILVA (2016) compreende que a prática dançante dentro da instituição escolar por vezes ainda é vulnerável no que diz respeito a valoração de produtos finalizados, e a prática da dança quando conduzida desta maneira acaba que por ser inferiorizada diante do que ela mesma pode oferecer, se resumindo a uma prática de exercício apenas.

[...] entre um ano e meio ou até os seis ou sete anos, mais ou menos, a criança costuma liberar a imaginação, a criatividade e a se comunicar umas com as outras, com partes do corpo e com objetos. Com isso a linguagem e a representação mental começam a fazer parte da vida da criança com maior intensidade, ou seja, a criança começa a fazer e a compreender. (SILVA, 2016, p. 12)

Como já referido, a ação do mover-se se faz presente desde os primeiros sinais de vida de uma criança, e o acesso à diferentes tipos de comunicações, neste caso por meio dos movimentos, oportunizam contribuições ao desenvolvimento delas. A prática dançante quando conduzida de modo a ter como enfoque de sua prática as necessidades das crianças, surge como um campo de experiência auxiliador no desenvolvimento dos pequenos (SILVA, 2016).

COMO A DANÇA É COMPREENDIDA A PARTIR DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Como observado nos capítulos anteriores, sabe-se que o movimento está presente na vida de uma criança desde os seus primeiros minutos de vida. Desde o momento em que esta criança se encontra no ventre de sua mãe, ela se move e se descobre por meio dos movimentos. Desde um piscar de olhos a um mover mínimo dos dedos, o cérebro da criança manda estímulos para que os músculos possam se movimentar, e por meio disto a linguagem corporal passa a se comunicar com seu exterior. Portanto, toda ação humana envolve atividade corporal.

A dança no âmbito educacional infantil, se apresenta como um meio artístico que possibilita a expressão, a diversão e a integração social. Para Nanni (2008, p. 1), "a Dança – em sua essência – como manifestação primitiva, era um mergulho no mundo mágico, onde os movimentos espontâneos surgiram da imaginação...". A educação infantil possui uma característica muito específica no que diz respeito a explorar, não existem barreiras para a exploração, tudo é novo, tudo é descoberta. Existem uma infinidade de possibilidades contidas neste primeiro contato da criança com a educação, e a dança, aqui se apresenta como campo de ensino, capaz de contribuir de maneira significativa no desenvolvimento das crianças.

O coreógrafo, pesquisador e bailarino Rudolf Laban (1990) relata que, os movimentos do ser humano na dança, se expressam na riqueza de gestos que são reproduzidos no cotidiano. Neste sentido, a dança passa a ser compreendida não como uma limitação e decodificações específicas de movimentos, dos quais necessitam serem decorados e reproduzidos. Em sua essência, a dança não sobrevive de superficialidades, mas se distingue por suas subjetividades e distintas possibilidades.

Portanto, a dança pensada no contexto educacional infantil, é concebida como parte do conhecimento que a criança traz consigo, e a partir disto, destas singularidades e especificidades, que estímulos são oportunizados para que a criança vivencie experiências que envolvam a exploração, a criação, a descoberta e o reconhecimento, pois é por meio das relações entre corpo e movimento, que uma afinidade mais significativa entre a criança e o seu próprio corpo surge.

LIMA e SARAIVA (2012), comentam que a experiência

[...] não é somente o acúmulo de anos vividos, de compromissos e problemas resolvidos [...] a experiência é mais do que isso, pois experimentar algo é viver em plenitude, seja em curto ou em longo espaço de tempo, visto que existem valores que não se prestam à experiência. [...] Por meio do bombardeio de informações diárias, somos levados a ter somente vivências que partem de algo externo a nós mesmos. Nossas experiências na vida moderna efetuam-se fora

de nós mesmos, visto que nossas referências se baseiam, geralmente, sobre o que as pessoas dizem, pensam e determinam para nós. (LIMA E SARAIVA, 2012 p. 3)

É possível assentir com esta afirmação, se analisadas as condições que contextuam o dia a dia da criança. Sabe-se que a função da escola é oportunizar momentos de vivenciar novas experiências, mas de fato, muitas vezes estas experiências estão atreladas a algo externo, no qual quem diz quem, como e por quanto tempo "experienciar" é o adulto. Dificilmente é disponibilizado a criança a autonomia de explorar a si mesmo enquanto fonte inesgotável de descoberta. A dança emerge de um mundo próprio, único e singular na região do imaginário, do encantamento, do êxtase e do prazer, Huizinga (1993).

Para que se pudesse discutir a relação entre a Dança e o espaço da Educação Infantil foi atribuído as docentes questões específicas da relação entre aprendizado do corpo e o ensino, as questões foram respondidas conforme segue:

Ilustração 01 – Respostas ao Questionário

COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO
Acadêmica: Sandy Silveira
Orientadora: Caroline Carvalho
Respostas: SUJEITO A

Em sua concepção, o que significa dança?
Diferentes ritmos e modalidades (☒)
Reprodução de movimentos (☒)
Expressão corporal (☒)
Linguagem corpórea (☒)
Outros ()

Você considera as práticas educacionais dançantes oferecidas para as crianças na instituição em que você trabalha como sendo importantes?
Sim (☒) Não ()

Você costuma conversar sobre consciência corporal com as crianças da sua turma?
Sim (☒) Não ()

Nas suas práticas pedagógicas a dança se faz presente?
Sim (☒) Não ()

Você costuma considerar a linguagem corporal das crianças como um dos meios de comunicação entre vocês?
Sim (☒) Não ()

Na sua opinião, existem contribuições que a prática da dança pode oferecer para o desenvolvimento das crianças?
Sim (☒) Não ()

FONTE: acervo da autora

As participantes que responderam a este questionário, receberam a indagação de o que para eles, "significa dança?". A participante A assinalou as seguintes opções: Diferentes ritmos e modalidades - Reprodução de movimentos - Expressão corporal - Linguagem corpórea. Já as participantes B e C, descartaram a questão que mencionava a reprodução de movimentos.

As metodologias utilizadas nas práticas pedagógicas dançantes abordam movimentos repetitivos sim. Por mais contraditório que possa parecer, a repetição é capaz de abordar aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Sem sombra de dúvidas, as práticas que abordam a reprodução de movimentos, possuem objetivos específicos como almejados. De maneira alguma, a reprodução aqui poderá se apresentar como um meio tecnicista. Isto exige um grande esforço profissional, já que esta prática de repetição não pode surgir de maneira vaga, mas sim, de modo muito bem contextualizado.

Nesta ocasião será exemplificado a partir de observações participativas a prática dançante para o berçário I, esta turma em específico abrange crianças de 0 a 1 ano. Nesta situação, fala-se de bebês que ainda não sustentam o próprio corpo sem auxílio de um adulto, ao mesmo tempo em que outros vivenciam os primeiros passos. Nesta fase em especial, a repetição de movimentos surge como uma ferramenta capaz de auxiliar no desenvolvimento destas crianças. Quando a professora põe estímulos musicais que fazem associações a se colocar em uma posição onde suas mãos escondam o seu rosto por exemplo, por instantes as crianças podem achar engraço, diferente e até estranho. Mas na aula seguinte, quando a professora repete esta mesma movimentação de esconder o rosto com suas mãos, de maneira gradativa, as crianças já serão capazes de associar as próprias mãos e buscar esconder o próprio rosto ou o rosto do outro, buscando imitar esta movimentação. Este é um momento de descoberta. Com uma situação extremamente exemplificada como esta, já se pode compreender a importância do ato da repetição de movimentos para as crianças. Este simples exercício, faz com que os membros e músculos das crianças comportem estes novos movimentos em suas memórias corporais. O ato de repetir é defendido pelo fato de visar objetivos específicos como, reconhecer partes do corpo, desenvolver habilidades motoras, trabalhar a atenção e realizar a imitação. Portanto, a ação de reproduzir movimentos, quando pensada de modo a atender as necessidades das crianças, pode ser oferecida pela prática dançante como um meio contribuinte do desenvolvimento infantil.

As participantes também foram questionadas sobre: *"Em suas práticas pedagógicas a dança se faz presente?"*. As participantes A, B e C assinalaram a alternativa afirmativa, confirmando a utilização da dança em suas aulas.

Esta resposta revela muito sobre como estas participantes conduzem suas práticas pedagógicas. Oportunizar a familiarização da criança com a música e com os movimentos, significa oferecer acesso a arte, a cultura, a oportunizar também a experimentação, exploração e compreensão de significados culturais presentes no seu meio e, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu

pensamento. Sendo isto por meio da observação dos movimentos de outra criança, ou do grande grupo e até mesmo da professora. Essa aproximação com a liberdade de expressão, de poder dialogar com o próprio corpo e interagir com o outro, significa soltar-se das amarras impostas no século XIX, onde ensinar significava disciplinar e generalizar, tornando todos similares, sem abertura para singularidades. E aqui se prioriza o diferente, o ser único, o ser criativo e individual.

Le Boulch (1981) argumenta que a educação psicomotora deve ser considerada uma educação essencial no ramo infantil. O autor complementa que,

(...) ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inaptações, difíceis de corrigir quando estruturadas. (apud Almeida 2006, Le Boulch, 1981, p. 27).

É praticamente inimaginável, pensar em desenvolvimento infantil e não o atrelar ao movimento. A vida é movimento, é impossível se desassociar disto.

Como indagação seguinte, as participantes receberam a seguinte questão, "*Você costuma conversar sobre consciência corporal com as crianças da sua turma?*". Todas as participantes responderam afirmativamente, o que resulta em uma sensação de conforto obviamente. A consciência corporal não é uma capacidade inata, mas sim desenvolvida nas relações entre indivíduo e ambiente. Para Melo (1997), o termo consciência corporal engloba todas as relações do participante com o mundo, unindo a imagem corporal e o esquema corporal, que segundo ele, ocorrem simultaneamente no desenvolvimento da criança.

É nos primeiros anos de vida de uma criança, conhece seu próprio corpo, e o professor por sua vez tem como missão oportunizar estímulos que ofereçam a identificação dos membros deste corpo, a compreensão sobre quais movimentos esse corpo é capaz de realizar, a identificação do tamanho desse corpo, a percepção de seus limites, e a exploração de possibilidades. Segundo Rosa & Nisio (2002), o estímulo da consciência corporal torna o corpo da criança como um ponto de referência básico para a aprendizagem de todos os conceitos indispensáveis à alfabetização, como noções de lateralidade e espacialidade, permitindo assim o equilíbrio corporal e o domínio de seus impulsos motores.

Mattos & Neira (1999), indicam práticas pedagógicas que propiciem à criança o conhecimento da nomenclatura, identificação, localização e conhecimento das diferentes partes do corpo em si e no

outro; exploração das diferentes posições do corpo, como de pé, deitada, decúbito dorsal, ventral ou lateral, sentada, invertida, inclinada etc.

A consciência corporal pode ser desenvolvida nos mínimos detalhes, desde desenhos em partes específicas do corpo como pequenos símbolos em membros isolados (mão/pé/braço/perna). Como oportunizar que a criança entre dentro de caixas, para perceber que tamanho o seu corpo possui. Estes simples estímulos fazem com que a atenção das crianças se volte para si mesmas, de modo com que ela passe a identificar aquela parte do corpo e identificá-la como pertencente a si, aprendendo sua nomenclatura, sua função motora, e suas capacidades físicas. É com passos de formiga que se constrói um formigueiro. Por meio de pequenos estímulos o docente é capaz de fornecer um desenvolvimento sadio, lúdico e significativo na vida das crianças. E a consciência corporal é uma ferramenta essencial.

A questão seguinte dizia, *"Você costuma considerar a linguagem corporal das crianças como um dos meios de comunicação entre vocês?"* os três participantes responderam positivamente. Esta questão diz muito sobre como as participantes se colocam como ouvintes para as crianças. Graciosamente todas afirmam prestar atenção nestes detalhes, o que significa que a comunicação entre estes vai para além da oralidade.

Conseguir compreender quando a criança se sente desconfortável, irritada, cansada, ou entusiasmada e animada, todos estes fatores estão diretamente ligados a maneira com que o ensino chega nestas crianças. Forçar uma aprendizagem, como já visto anteriormente, é uma postura ultrapassada, das quais os professores necessitam lutar para não a fazer, de modo que oportunizando esta comunicação sensível, e empática, fornece para a criança um ensino de qualidade onde suas vontades são levadas em consideração. Trata-se de mais um dos deveres dos quais a professora precisa se atentar, desenvolver maior sensibilidade para o que diz respeito a interpretação da comunicação não verbal com suas crianças.

Como última indagação, as participantes responderam à pergunta: *"Na sua opinião, existem contribuições que a prática da dança pode oferecer para o desenvolvimento das crianças?"*, todas as participantes, A, B e C responderam de maneira afirmativa. Acreditar na potencialidade da dança, é acreditar que a vida está diretamente atrelada ao movimento. É crer que o ser humano foi criado para se movimentar. Todas as partes que constituem um corpo humano saudável, são perfeitamente planejadas para se desenvolverem por meio do movimento. O cérebro encontra-se em perfeita harmonia com os

neurônios que estão sempre atentos às informações que são concebidas de maneira externa. O interno do corpo humano pode ser comparado a um universo, do qual se transmuta e evolui a cada instante.

Acreditar na eficiência da prática dançante é conscientizar-se sobre a importância de manter um diálogo que se dispõe da afinidade e sensibilidade com o próprio corpo e com o corpo do outro. O corpo humano é composto por uma infinidade de curiosidades e possibilidades, das quais só podem ser exploradas por meio de uma aproximação e disponibilização de uma escuta. E esta escuta se desenvolve por meio de métodos dos quais a consciência se aproxima da corporeidade, de modo que ambas se tornam um só, e por meio deste elo, a relação entre o indivíduo e suas concepções sobre seu corpo, tornam-se mais íntimas e particulares, pois se dispõem de experiências e vivências que são extremamente individuais. Dançar é expressar-se, é criar, recriar, experimentar, explorar, descobrir e evoluir. Dançar é se ouvir!

MARQUES (2003), afirma que a prática dançante, permite uma leitura e uma releitura diferenciada de nós mesmo e do outro. Através do corpo que se move, que dança, é possível estabelecer relações com a sonoridade, com o campo visual e com a oralidade que cercam o cotidiano humano. Deste modo, a dança cumpre um papel importante na educação do indivíduo enquanto cidadão crítico e transformador.

É possível assentir com o fato de que o fazer pedagógico da dança se mostra eficaz para o desenvolvimento das crianças. Portanto, por meio desta prática que se apresenta como ferramenta contribuinte, é possível atender necessidades específicas e singulares das crianças pequenas. Acreditando que a mudança que se visa no âmbito educacional depende também do esforço do docente em encontrar métodos que facilitem este processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das análises realizadas por meio das captações de dados aqui apresentadas, foi permitido a efetuação de em diálogo com as bibliografias utilizadas, de maneira a contextualizar e fundamentar as questões que surgiram, fazendo um diálogo entre, pesquisa, teoria e prática cotidiana. Encontrando métodos capazes de edificar e auxiliar a prática docente infantil, tendo como foco o maior e mais sadio desenvolvimento das crianças. Foi oportunizado analisar e repensar metodologias docentes, de maneira a compartilhar fatos que validam que o pensamento que permeou gerações das quais eram ensinadas por meio de uma visão estereotipada, na qual a criança era apenas mais uma

pertencente a um grande grupo que era abordado através de uma padronização, como sendo um modo de pensar ultrapassado.

A partir dos diálogos, costuras e relações oferecidos por esta pesquisa, acredita-se ter se alcançado as questões objetivadas em seu início. Os referenciais teóricos quando em contato direto com as experiências práticas oportunizam reflexões acerca da postura docente e as práticas pedagógicas do outro, e a própria, de modo a disponibilizar a oportunidade de crescimentos e ressignificações.

O docente na maior parte das vezes, se encontra em uma posição de fala, mas, poucas vezes tem a oportunidade de compartilhar sobre seus desafios enfrentados nessa posição. Portanto, buscou-se oportunizar momentos de uma escuta afetiva para com eles, na qual procurou-se contribuir na resolução de problemas específicos enfrentados por estes. Contudo, espera-se que esta investigação possa contribuir de alguma maneira com aqueles que se preocupam com um fazer educacional empático, afetivo e humano.

As investigações realizadas contribuíram inclusive para a descoberta de métodos de ensino que abordam a arte de maneira direta com o processo da construção de conhecimentos, de maneira contextualizada, demonstrando eficiência em seu desenvolvimento de execução.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FRIEDMANN. A importância do brincar. *Jornal diário na escola*: Santo André/SP, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: https://ava3.furb.br/pluginfile.php/545995/mod_resource/content/3/Como_elaborar_projetos_de_pesquisa_-_Antonio_Carlos_Gil.pdf. Acesso em: 5 nov. 2020.
- GUIRARD, Pierre. **A linguagem do corpo**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática, 1991.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: **o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- LABAN, Rudolf von. **Dança Educativa Moderna**. SP: Ícone, 1990.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1982

LIMA, Elaine; SARAIVA, Maria. Que dança faz dançar a criança?: Ampliando as experiências na infância por meio da dança. **Currículo e infância.**, [s. l.], 13 fev. 2012.

NANNI, Dionisia. **Dança educação: pré escola à universidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

MARQUES, Carlos A.; MARQUES, Luciana P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V.; SOUSA, L. (Orgs.). Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes de e NEIRA, Marcos Garcia. **O papel do movimento na Educação Infantil**. IN NICOLAU, Marieta Lúcia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes (org.) Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MELO, R.Z. **Educação Física na escola: conteúdos adequados ao 2o grau**. Rio Claro: UNESP, Monografia de Graduação, Instituto de Biociências, Departamento de Educação Física, 1995.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

RICHTER, Sandra Regina S. **Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte?** In: Small Size Paper. (Org.). Experiencing art in early years-learning and development processes and artistic language. Bologna: Edizioni Pendragon, 2009. p. 103-125.

ROSA, Adriana; NISIO, Joseane di. **Atividades lúdicas – sua importância na alfabetização**. Curitiba: Juruá, 1998.

SILVA, João Da Mata Alves Da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 26 março 2017.

SOARES, C.L.S. et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

O ENSINO DA DANÇA JAZZ EM BRUSQUE – SC: HISTÓRIAS DE UMA HISTÓRIA

Maria Carolina Cavaco¹
mariacaroldf@gmail.com

Marco Aurélio da Cruz Souza²
marcoaurelio.souzamarco@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar o mapeamento dos atores (sujeitos e espaços formativos) responsáveis pela construção da história do jazz na cidade Brusque (SC) entre os anos 1980 à 2020. Como metodologia procurou-se ouvir por meio de entrevistas semiestruturadas os 8 profissionais mapeados que trabalham com o jazz e diretores dos studios de dança da cidade. Estes relataram suas vivências e experiências com a dança jazz e os espaços pelos quais passaram. Buscamos desenvolver um cruzamento de saberes vividos dos participantes, para permitir distintas reflexões e revelar novos conhecimentos. Para melhor compreensão dos dados coletados, foram criadas categorias de análises que são: espaços para realização da dança jazz, profissionais que trabalham com a dança jazz e metodologias utilizadas. Contar histórias de studios e professores de dança, como cada entrevistado ministra e organiza suas aulas, e como fazem sua formação continuada, bem como, o jazz evoluiu na cidade foi um desafio, pois, percebemos que as histórias se interligam umas nas outras, formando 3 gerações de bailarinos e professores.

Palavras-chave: Jazz em Brusque; Espaços para o ensino da dança jazz; Professores de jazz em Brusque.

ABSTRACT

This article aims to present the mapping of the actors (subjects and formative spaces) responsible for the construction of the history of jazz in the city of Brusque (SC) between 1980 and 2020. As a methodology, we tried to hear the 8 professionals through semi-structured interviews. mapped who work with jazz and dance studio directors in the city. They report their experiences and experiences with jazz dance and the spaces they have passed through. We seek to develop a crossover of knowledge experienced by the participants, to allow for different reflections and reveal new knowledge. A better understanding of the data collected was created, categories of analysis were created, which are: spaces for performing jazz dance, professionals who work with jazz dance and the methodologies used. Telling stories of dance studios and dance teachers was a challenge. We tried to identify how each dance teachers organize their classes, and how they do their continuing education and how jazz evolved in the city. We realized that one of the stories intertwines with each other, forming 3 generations of dancers and teachers.

Key words: Jazz Dance in Brusque; Studios for teaching jazz dance; Jazz teachers in Brusque.

¹ Licenciada em Dança da Universidade Regional de Blumenau – FURB.
Professora, bailarina e pesquisadora, mora na cidade de Guabiruba – SC.

² Doutor em Motricidade Humana na especialidade Dança pela Universidade de Lisboa - Portugal, coordenador do curso de Licenciatura em Dança e professor da pós-graduação Especialização em Linguagem e Poéticas da Dança, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB), membro do conselho científico da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança (2019-2021) e do conselho editorial (2021-2023). Vice-presidente da APRODANÇA – SC (2019-2023).

INTRODUÇÃO

Mapear significa “expor através de um mapa” ou ainda, “construir ou confeccionar um mapa de algo ou de algum lugar” conforme o Dicionário Online de Português (2009). Neste sentido, mapeamento é a “aplicação do processo cartográfico, sobre uma coleção de dados, com vistas à obtenção de uma representação gráfica da realidade perceptível”. (Dicionário Online Michaelis, 2020). É assim que surge este trabalho, na tentativa de conhecer melhor as histórias relacionadas com a dança jazz na cidade de Brusque (SC), a partir de um mapeamento dos sujeitos e espaços formativos em dança.

Este é um assunto de grande interesse dos pesquisadores “a história da dança jazz na cidade de Brusque (SC)”, pois uma das autoras mora na cidade de Brusque e tem uma íntima relação com a modalidade seja como bailarina, seja como professora e o outro autor trabalha com a dança no ensino superior na cidade. Sendo assim, pedimos licença ao leitor para uma breve contextualização da trajetória da brusquense Maria Carolina Cavaco com esta dança nos próximos parágrafos, que foram anotadas em seu diário de campo e guardadas em suas memórias afetivas.

Quando pequena, via minhas primas dançarem e sempre estava junto com elas brincando pela casa da minha avó, dando saltos e piruetas.

Figura 1 – Maria Carolina Dançando na Casa da sua Avó



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Quando completei 3 anos minha mãe me colocou na escola de dança Equilíbrio, onde as aulas eram lúdicas e criativas para meninas e meninos desta idade. Logo em seguida do início as aulas, já me destacava entre as alunas no que tange o nível técnico, então, por indicação de minha professora, passei a frequentar uma turma acima da minha. As meninas deste novo grupo eram todas mais velhas que eu. E assim, dancei na academia Equilíbrio até meus 7 anos de idade, no ano de 2001, sempre na modalidade de Jazz, até que por motivos econômicos, foi fechada. Foi quando eu passei a frequentar outra instituição da cidade, a Academia Somma, onde permaneci por lá até os meus 16 anos, fazendo aulas de outras modalidades: ballet clássico, dança contemporânea e jazz, que sempre foi minha paixão maior. Estas outras modalidades nos foram indicadas pois os professores indicavam que era a base da dança, e como alunos adolescentes não conhecíamos os termos técnico, acreditávamos e fazíamos.

A figura 2 mostra a sua participação no papel de Clara no espetáculo “O Quebra Nozes”, que aconteceu no antigo anfiteatro da Unifebe, no ano de 2002, quando ainda tinha 8 anos de idade. Esse era o novo espaço de dança que estava frequentando, juntamente com o professor Adalberto José Ghislandi, carinhosamente conhecido como “Betinho”, e que assim será tratado nesse texto.

Figura 2 – Primeira Apresentação na Academia Somma – Espetáculo de final de ano O Quebra Nozes.



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Quando completei 16 anos, a minha professora Neide Aparecida Mattioli Schumacher, aquela da primeira escola de dança, me chamou para fazer aulas com ela novamente, e pelo carinho que tinha por ela e suas aulas, obviamente que não pensei duas vezes e voltei a ter aulas com ela de jazz no Colégio São Luiz. Foi quando me deparei com muitas diferenças entre as novas aulas e

pude perceber certa diferença dentro desta modalidade, como as didáticas dos professores, que eram diferentes, trazendo algo novo e de atualidade. Outra diferença foi na forma de dançar o jazz, que era algo mais linear, sem pausas.

Quando já com meus 22 anos, surge o curso de licenciatura em dança na FURB, isso era no ano de 2017. Logo me inscrevi na primeira turma desde curso e hoje em 2021, sou formada nele. Era um sonho que eu tinha desde pequena. Ao cursar esta licenciatura, pude identificar várias questões relacionadas a dança e ao ensino da dança que eu não tinha percebido ainda mesmo tendo passado por 3 espaços não formais de dança enquanto bailarina, pois eu era a menina que ia para academia dançar e nunca foi provocada a pensar sobre dança. Uma delas é como dança pode estar em todos os nossos movimentos diários, como ela se diferencia entre uma modalidade da outra, ou até mesmo dentro da mesma modalidade, como é caso do jazz que conhecemos muitas vertentes pois já se apresenta várias formas de dançar. E assim surgiram várias questões outras, de onde veio e como começou tudo, e como pode mudar tanto através do tempo.

Frente a este breve relato narrativo, surge a seguinte questão problema deste estudo: Como a dança jazz tem se desenvolvido e se estabelecido na cidade de Brusque (SC)? Pretende-se ressaltar como a dança Jazz teve início em Brusque (SC), os principais professores formadores, os locais que desenvolveram esta dança, qual era a formação destes profissionais, como eles se atualizavam, e as pessoas que eles formaram e que continuam trabalhando com a modalidade na cidade. Acredita-se que este estudo pode ajudar os praticantes e escolas de dança de Brusque, bem como interessados do setor cultural a entenderem mais sobre o desenvolvimento da dança Jazz nessa cidade. Foram criados os seguintes objetivos: Geral - Mapear os atores responsáveis pela construção da história do jazz na cidade Brusque entre os anos 1980 e 2020; e específicos: - Identificar as escolas de dança que iniciaram o trabalho com o jazz na cidade Brusque; - Criar um panorama dos profissionais que trabalham com o jazz na cidade de Brusque entre os anos 1980 e 2020; - Investigar os fatores que transformaram a dança jazz ao longo do tempo na cidade de Brusque.

ALGUMAS HISTÓRIAS SOBRE A HISTÓRIA DA DANÇA JAZZ EM BRUSQUE

Para organizar algumas das micro-histórias resultantes das entrevistas de cada participante do estudo, estivemos atentos aos relatos sobre a dança jazz em Brusque (SC) desenvolvida por estes profissionais e como ela acontece em cada espaço formativo. Para tal, foram mapeados dez (10) profissionais que trabalham ou trabalharam com a modalidade na cidade no período entre 1980 e 2020,

e na sequência eles foram convidados para participar do estudo. Dois (2) não puderam participar por questões particulares ou incompatibilidade de horários. Com a autorização dos participantes mantivemos nesse texto os seus nomes verdadeiros, o que oportuniza maior visualização e compreensão do entrelaçamento entre as distintas micro-histórias que acontecem em cada um dos espaços formativos em dança na cidade, como se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1 – Função de cada Participante.

Participante	Escola/ Studio atual	Função
Adalberto José Ghislandi	Academia Somma	Proprietário e professor
Elenice Rosélis S. Appel	Studio Slomsky	Proprietária e professora
Neide Aparecida Mattioli Schumacher	Studio Anna's	Proprietária e professora
Larissa Maria Fischer	Studio Naira Batisti	Professora
Naira Batisti	Studio Naira Batisti	Proprietária e professora
Júlia Booz Fantini	Studio Anna's	Professora
Renata Dal Pizzol Carmignolli	Studio Slomsky e Studio Anna's	Professora
Aline Leoni	Studio Slomsky	Professora

Fonte: Criação dos autores

Estes participantes foram essenciais para a compreensão do contexto estudado, visto que alguns professores participantes são os percussores da dança em Brusque. Todos estes profissionais começaram sua relação com a dança ainda em suas infâncias. A maioria é natural de Brusque ou se mudaram a algum tempo para a cidade. Como as histórias dos profissionais que participaram deste estudo se cruzam o tempo todo e cada vez mais estão aparecendo profissionais da dança diferentes na cidade, buscamos entender como isso começou no início dos anos 80 e como se desenrolou até 2020. Nesse sentido, buscou-se recolher informações para que se possa ter um maior entendimento das histórias da dança jazz na cidade de Brusque, de forma que os resultados não se cerram nesse estudo e possam se encaminhar para outras pesquisas futuras.

No anseio de ouvir as narrativas destes professores e diretores pedimos que eles relatassem suas vivências e experiências com a dança e obtivemos uma pluralidade das respostas. Utilizamos para esta coleta de dados entrevistas semiestruturada para a obtenção de dados, pois Souza (2019), diz que este tipo de entrevista se caracteriza por permitir que outras questões possam ser geradas em função das respostas obtidas inicialmente pelos entrevistados. A entrevista surgiu como possibilidade para obter

informações sobre o que os participantes sabem, almejam, sentem, vivem ou expressam sobre os seus processos e relações com a dança jazz.

Depois de realizadas as entrevistas presencialmente, cada uma delas foi transcrita na íntegra. Foi um processo trabalhoso, mas muito importante para os pesquisadores, por poderem acessar os diferentes contextos a partir das visões dos participantes e perceber como a história é complexa, cheia de interrelações umas com as outras.

INTERPRETAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

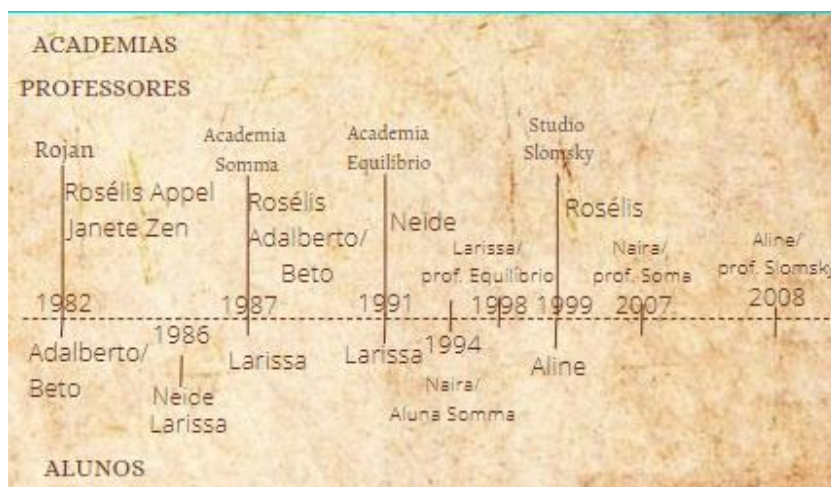
A análise suscitada dos dados obtidos nas entrevistas foi organizada em categorias. Adverte-se que a separação nessas categorias de análises responde a necessidades meramente organizativas, pois trata-se de realidades profundamente articuladas entre si por ser Brusque uma cidade pequena e os profissionais circularem constantemente nos espaços de ensino de dança. Esta disposição é o resultado de uma leitura exaustiva das transcrições das entrevistas realizadas e de exercícios descritivos e analíticos da realidade pesquisada.

Os entrevistados mostraram grande interesse em responder as perguntas, e ficaram extremamente envolvidos com o tema escolhido para ser descrito aqui. Durante as entrevistas percebemos a emoção dos professores ao contarem um pouco de suas memórias e histórias por onde eles percorreram o seu caminho na dança.

Essas memórias e fragmentos da dança, mesmo sendo bastante singulares, são contextos de um passado que é recuperado no presente e que tem o compromisso de ampliar a possibilidade de construções de novos conhecimentos críticos desta realidade. Respeitando a diversidade das estéticas e experiências, propôs-se janelas para a imaginação e as interpretações. (FIGUEIREDO e RIBEIRO, 2017, p. 118.)

Eles nos relataram ainda que estão sempre dispostos a trazer novas experiências corporais e artísticas para dentro de suas aulas. Identificamos que foi na década de 1980 que se iniciou o ensino da dança jazz na cidade, constituindo um cenário importante na formação de professores e bailarinos brusquenses. Para maior compreensão do leitor sobre os diferentes espaços em que se ensina a dança jazz em Brusque, formulamos uma linha do tempo para identificar melhor as passagens de alunos e professores pelas academias e studios citados. Nas figuras 1 e 2, pode-se identificar acima da linha o nome de cada espaço formativo em dança em Brusque e logo abaixo o nome dos professores que trabalhavam ou trabalham com a dança. Abaixo da linha do tempo, apresentamos os alunos que depois passaram a ser professores nesses espaços ou ainda em outros espaços.

Figura 1 – Linha do tempo 1ª parte



Fonte: Criação dos autores

Figura 2 – Linha do tempo 2ª parte



Fonte: Criação dos autores

Apresentamos agora individualmente as análises resultantes das categorias dos dados.

ESPAÇOS PARA A REALIZAÇÃO DO JAZZ

Nessa categoria começamos a contar as histórias de academias e professores de dança que são "micro histórias cheias de vazios, de buracos, que por vezes se mantiveram no experimentalismo, no anonimato, na simples vivência e também no esquecimento". (FIGUEIREDO e RIBEIRO, 2017. p.118). Começamos a desvendar danças e descobrir mais sobre cada um, que com seu estilo próprio e muito paixão pela dança conseguiu um lugar na cidade de Brusque.

Vamos apresentar os espaços para o ensino da dança em Brusque (SC), onde aconteceram os primeiros passos de dança jazz e por onde começou esta modalidade na cidade. Criamos esta por ser um eixo que abraça todas as outras categorias, já que a maioria dos entrevistados da primeira geração de professores de Brusque (SC) passaram por uma única academia nessa cidade quando iniciaram suas histórias com a dança.

A Academia Rojan foi fundada em 1982 por Janete Zen e Romilda Muller, onde o nome se dá por junção das primeiras sílabas dos nomes das proprietárias. A academia era instalada no centro da cidade de Brusque e oferecia para comunidade aulas nas modalidades de jazz e dança contemporânea. Seus professores eram a Janete Zen e a Elenice Rosélis S. Appel, conhecida no meio artístico de Brusque como Rosélis. Seus alunos que continuaram os estudos em dança eram Adalberto José Ghislandi (Betinho) e Neide A. Mattioli Schumacher. Já podemos identificar uma relação com a origem da dança jazz, onde os dois alunos citados, mais tarde se tornam professores de dança na cidade e abriram suas próprias academias.

Estas duas professoras da academia Rojan foram as que começaram a trilhar o trabalho com dança em Brusque, e conseqüentemente, a escrever a história da dança na cidade. Seu trabalho fez com que alguns de seus alunos (Betinho, Larissa e Neide) seguissem no universo da dança. Leal (2017, p.9) diz que "como uma semente que germina continuamente outras tantas danças e outros modos de expressar". As professoras ao passar seus conhecimentos para seus alunos passam a germinar um saber, o saber de dançar.

Mais tarde, começam a aparecer novos espaços para o ensino de dança em Brusque (SC), como a Academia Somma (1978), como a Academia Equilíbrio (1995) e o Studio Slomsky (1999), transformando a dança de Brusque e modernizando-a a cada década que se passava, criando novos profissionais e amantes da dança.

A academia Somma surgiu em 1987 com aulas de jazz e dança contemporânea sob a direção da administradora Romilda Muller. Betinho assumiu a função de professor juntamente com a professora Rosélis nessa academia. Betinho comenta que ele e a Rosélis lecionaram durante 10 anos juntos, "[...] a academia Rojan tinha fechado e a Rosélis, que era professora também da Rojan, foi convidada para trabalhar na academia Somma. Então trabalhávamos eu e a Rosélis. Durante 10 anos trabalhamos nós dois." A academia Somma inicialmente era situada no bairro Maluche e hoje fica situada no centro da cidade de Brusque.

Em janeiro de 1999, Rosélis abre a porta de seu novo studio chamado Slomsky, situado no bairro Jardim Maluche, oferecendo aulas de dança clássica, jazz e dança contemporânea. Hoje em dia o studio

ampliou o leque de ofertas e conta com aulas de Ballet Clássico, Dança de Salão, Dança Contemporânea, Hip hop, Jazz Dance, Groovy, Pop Dance, Axé Dance.

Neide, aos 17 anos começou a atuar como professora de dança. Ministrava aulas de jazz no salão da igreja do bairro Guarani e logo em seguida abriu sua primeira academia chamada Equilíbrio em 1995 no mesmo bairro, onde abriu as portas da dança para muitas meninas da região do bairro e da cidade vizinha Guabiruba. Em depoimento Neide afirma:

Eu trabalhava na têxtil Renaux, e só a noite eu dava aulas ali no Guarani. Só que eu não era feliz com isso, eu queria só a dança, então comecei a trabalhar só com a dança, abri mais turmas durante o dia, e surgiu que comecei a querer a academia, foi onde começou a academia Equilíbrio. (Neide, 2021).

Após uma pausa de cinco anos para a maternidade iniciada no ano de 2003, Neide recomeçou a lecionar aulas de dança, mas desta vez no Colégio São Luiz, e em 2017 criou o seu novo estúdio, o Studio de Dança Anna's.

Naira Batisti, começou aos 5 anos como bailarina na academia Somma. Aos 20 anos começou a lecionar nessa mesma academia e depois de formada em educação física, criou seu studio de dança chamado Naira Batisti localizado na Rodovia Antonio Heil, no ano de 2016. Naira chamou a professora Larrisa para ser uma de suas professoras do studio. Mais uma vez as histórias se cruzam numa linda linha desenhada com o tempo.

PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM COM A DANÇA JAZZ

Para os professores entrevistados, muitas informações sobre a dança Jazz são encontradas por eles em cursos livres (na própria cidade e em festivais), nos quais tentam observar e descobrir metodologias novas para trabalharem com seus alunos, conforme comenta Rosélis:

Eu fui passando por vários profissionais, como Carlota Portela, Eva schul, Eliane Fetzer, cheguei a fazer aula com uma bailarina da Martha Graham, uma das pupilas dela. Quanto mais vivência você tiver melhor, eu sempre incentivo os alunos a fazer outros cursos, a viajar, você não pode ficar nas 4 paredes. Quanto mais vivência e mais técnica, e poder absorver lá da fonte, tentar chegar o mais perto do percussor. É muito bom.

A professora ressalta que mesmo com algumas dificuldades, no início dos anos 80 e 90 os professores de dança de Brusque conseguiram fazer bons cursos que fortalecia a formação deles, e que como resultado, deu uma grande visibilidade e procura na cidade até os dias de hoje. Dentre os nomes dos profissionais que eram procurados para fazer cursos pelos entrevistados destacamos alguns nomes como: Roseli Rodrigues (SP), Eva Schul (RS) e Carlota Portela (RJ).

Para Neide e Betinho era muito difícil sair da cidade, mas sempre que podiam iam para Curitiba (PR) e Joinville (SC). Neide relata: *"Íamos para a jornada paranaense, fizemos aulas de dança de tudo que tinha, aulas de street com o Marcelo Cirino, cursos de Joinville também. Sempre fiz muitos cursos"*. Pode-se perceber a partir desta fala, um processo de hibridação, pois os professores de jazz passaram a fazer cursos de street dance, o que pode ter resultado na oferta de aulas em Brusque de street jazz, o que se foi muito aceito em todos os espaços de dança da cidade.

Hoje em dia, como o avanço de nossa relação com a tecnologia e internet, os professores acreditam que os cursos ofertados são de fácil acesso, onde conseguem encontrar cursos online e gratuitos, de várias modalidades de dança e com metodologias diferenciadas. A professora Júlia comenta: *"Estou acabando a faculdade de educação física agora e estou fazendo os cursos online. Agora na pandemia tem muita oportunidade de cursos online. Eu prefiro os cursos presenciais. Mas a facilidade e o custo dos online é muito mais viável"*. Para Renata, a internet ajuda bastante em suas pesquisas. *"Eu fiz alguns cursos, com a Tati Sanchis em São Paulo. Eu acompanho muito, assisto muito conteúdo dela assim [sic]. E é mais auto ditada assim, eu procuro muita coisa, estudo muita coisa, eu procuro sempre pesquisar coisas. Sempre mais na internet"*. A professora Naira, na mesma direção das outras professoras, gosta de pesquisar na internet para ter novas ideias, mas prefere os cursos presenciais. Para a professora Larissa, os livros são de grande ajuda, mas no momento procura conhecimento através da internet por ser um acesso rápido.

Eu sempre fui muito inquieta, então eu fazia muitos cursos, procurava falar com algum professor de fora, porque eu queria algo diferente. Eu fui me preparando, na verdade acho que sempre fui e estou sempre me preparando. Por exemplo nesta pandemia, teve muito oportunidade de cursos online gratuito ainda. Logico não é nada comparado com o presencial, porque trocamos muita informação com quem está fazendo o curso, não só com o professor. Mas abriu um leque muito grande para buscarmos algo diferente. Acho que sempre temos que estar estudando. (Naira, 2021)

Podemos identificar que os professores entrevistados estão sempre em busca de novos conhecimentos e novas metodologias de ensino pois acreditam que a dança de ontem não é a mesma de hoje, da mesma forma que os alunos de hoje já não são os mesmos que os de ontem. Acreditam ainda que estar disposto a mudanças, a querer evoluir, é muito importante para si e para os alunos, querer sempre aprender com os outros e com os próprios alunos, fazem um excelente professor. Segundo Morales (2006), "quando se trata de professores queridos e aceitos por seus alunos, estes podem aprender com esses professores muito mais do que o professor conscientemente pretende ensinar". Mesmo não aparecendo nas entrevistas, podemos perceber o quanto são amados e queridos pelos seus alunos. Nossos professores entrevistados dançam desde criança ou adolescentes, apreciam

a arte da dança desde muito cedo, e sempre foram em busca de seu sonho, que era trabalhar com a dança.

A dança jazz nessa na perspectiva dos entrevistados vai estar sempre em constante renovação. Muitos dos entrevistados relatam que ele evoluiu muito desde que começaram, por isso a importância de pesquisar e fazer cursos para estar atualizados, e se permitir dialogar com outras modalidades de dança. Para os entrevistados, o jazz está sendo uma mistura de ritmos e modalidades. O jazz está se renovando e criando vertentes a partir das já existentes como se pode ver nos depoimentos.

Eu acho que é bem isso. O pessoal quer pesquisar um pouco mais essa junção, que o corpo podia fazer, e o que cada um podia agregar de suas vivências no seu jazz, para não ficar uma coisa quadrada. As 51 pessoas querendo explorar um pouco mais o jazz, esta mistura. (Renata, 2021)

Olha, quando eu aprendi era aquele jazz, mas engessado, mas um aeróbico, hoje em dia está mais amplo, está mais misturado. Por isso acho que ninguém mais se entende, vamos falar assim (risos). Hoje em dia abriu muito, a internet acaba vendo coisas de tudo quando lugar. Antigamente era uma pirueta em pace com a mão no peito, e hoje em dia tem piruetas de tudo qualquer tipo. (Neide, 2021)

Pode-se perceber que a dança jazz na cidade de Brusque abriu muitos espaços para várias pessoas trabalhar e viver dela, cada geração que está vindo está conseguindo ganhar espaço e abrir seus próprios studios e academias de dança gerando empregos e diversidade de modalidades na área.

Verificou-se que a história do jazz na cidade de Brusque (SC) parte de uma geração de bailarinos e professores que nos anos 80 queriam se expressar e ter liberdade de movimentos, muitas vezes gerando moda e oportunizando a renovação na forma de dançar, conforme são apresentados nos espetáculos de final de ano de cada um dos espaços de ensino de dança. Como consequência, mudanças constantes, que vão desde 1980 até a atualidade, tendo influências de pessoas com as quais os professores faziam cursos, de suas trajetórias pessoais, de pesquisas e histórias vindas de fora da cidade ou de dentro, e até mesmo dos alunos e do que a comunidade de Brusque aceitava. Os entrevistados acreditam que vai ser assim por um bom tempo, e logo a dança jazz poderá influenciar outras modalidades também.

Metodologias usadas

Os professores entrevistados nos relataram sem muita objetividade como organizam e ministram suas aulas, onde fazem sua formação continuada e quais metodologias eles seguem. Os professores dizem que conseguem passar seus ensinamentos para seus alunos, dessa forma há uma troca de experiências e vivências no cenário da dança jazz na cidade. Os professores atuais, da terceira geração,

aprenderam e aprendem muito com os seus antigos professores, fazendo com que ocorram trocas constantes.

Com a variedade de vertentes do jazz, pode-se dizer que existe uma grande possibilidade autonomia de cada professor no seu fazer, quanto estrutura, criação, pesquisa, e difusão cultural. Há portanto, espaço para criar coreografias diferentes, lentas, rápidas, com giros e saltos ou não. Ele se expandiu muito rápido e de várias formas por vários canais de comunicação. Expandiu-se de várias formas, dentre elas: nos filmes, “night-clubs”, nos palcos da Broadway e principalmente televisão” como aponta (GIOVANETTI, 1983)

Alguns dos nossos entrevistados têm formação em outras áreas de conhecimento como em pedagogia e educação física. Eles buscam levar para suas aulas vários conhecimentos e atividades relacionadas com a dança a partir de suas formações. A professora Júlia Fantini comenta: *“tinha bastante coisa que eu aprendia na faculdade e que eu aplicava bastante, as partes que os professores ensinavam de dar aula, além da Neide sempre me ajudando”*. Para a professora Neide Schumacher que é formanda em pedagogia, ela comenta que: *“Como eu fiz pedagogia, ela me deu embasamentos para saber lidar com as pessoas, saber como ensinar, saber explicar o passo a passo”*. Para a professora Larissa, a faculdade de Educação Física também ajudou muito. *“Como eu fazia educação física, tinha bastante coisa em dança também né? Então tinha bastante coisa e daí eu fui colocando um pouquinho de teoria.”* E a professora Naira entrou para a educação física para ter alguma relação com a dança, visto que não tinha faculdades de dança no estado na época. *“Na época não tinha faculdade de dança aqui, acho que só em Curitiba, Rio Grande do Sul e no Rio de Janeiro, pelo menos que eu sabia. E eu era muito apegada na família, eu não queria mudar de cidade para fazer faculdade. Então comecei a fazer educação física para seguir na área da dança”*.

Todos os professores entrevistados têm conhecimento em suas áreas de atuação (jazz), suas estratégias aplicadas em aula, fazem com que muitos alunos retornam para as academias, fazendo com que permaneçam por anos na arte da dança. Metodologias muitas vezes inovadora e de reconhecimento de seus praticantes, fazendo ter harmonia e alegria dentro da sala de aula.

Os professores aprendem e tentam passar de uma maneira diferente seus aprendizados conforme os perfis de cada turma. A professora Neide relata em sua entrevista: *“As aulas, cursos, que eu fazia eram para mim, como professora, e através da minha criatividade eu adaptava para minhas aulas, eu usava muito bambolê, pompons, eu ia atras, o que eu via que os olhinhos das meninas brilhavam eu usava”*.

Eles acreditam que são capazes de auxiliar os estudantes/bailarinos no processo de transformação, e estudantes/bailarinos são capazes de transformar professores, isso só depende da relação estabelecida entre eles, aprendendo como ensinar de forma didática e afetuosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar este trabalho colocou-nos num exercício de compreensão e organização dos dados e nos fez reconhecermos a importância deste material para a história da dança jazz em Brusque (SC).

Fazer este foi ao mesmo tempo um momento mágico e transformador para os pesquisadores, pois acessamos lugares que não seria possível se não fosse por meio das entrevistas, como conhecer melhor os contextos das pessoas que trabalham com o jazz, as redes que ligam uns aos outros. Isso, trouxe um conhecimento maior sobre a dança jazz realizada na cidade de Brusque (SC), a partir de um olhar sensível para cada história contada por cada entrevistado.

Procurou-se organizar as narrativas da dança jazz da cidade de Brusque (SC), contribuindo para o acervo da história em dança da cidade, visto que não há nenhum documento descritivo sobre o assunto até o momento. Não se tratou em somente identificar as escolas que trabalham com a dança jazz, mas em conhecer um pouco mais sobre as suas histórias e seus professores percussores e como chegamos até aqui com esta modalidade.

Foi identificado que nos anos 80 as duas escolas onde o trabalho com o jazz foi iniciado na cidade foram a escola Rojan (criada em 1982) e logo a Somma (criada em 1987). E dessas escolas se formaram outros professores e amantes da dança, sendo criadas na cidade outras escolas, das quais quatro escolas ainda oferecem aulas de jazz atualmente: Somma, SlomSky, Studio de Dança Anna's e Studio de dança Naira Batisti. Vale ressaltar que todas estas escolas também trabalham com o ensino de outras modalidades de dança, para além do jazz, fazendo com que a trocas de experiência entre os professores e alunos sejam constantes, criando possibilidades criativas a partir do encontro dos corpos e movimentos para a modalidade de jazz.

Ao tentar criar um panorama dos profissionais que trabalham com o jazz na cidade de Brusque entre os anos 1980 e 2020, identificamos que os profissionais começaram em aulas de dança nas academias citadas ainda criança, exceto o professor Betinho que começou a dançar na sua adolescência e a Rosélis que veio de São Paulo (SP) para dar aulas na cidade. Estes dois profissionais além de serem uns dos percussores do ensino da dança jazz em Brusque (SC) seguem até 2020 trabalhando na área. Os outros entrevistados começaram seus estudos a partir deles que seriam a 2 geração, e assim conseguimos obter entrevista com a 3 geração.

Quanto aos fatores que transformaram ou modificam a dança jazz ao longo do tempo na cidade de Brusque, identificamos que existe a presença de 2 fatores principais. O primeiro é que as pessoas de Brusque (alunos de dança) gostam de experimentar coisas novas e se expressar de uma maneira diferenciada e por isso procuram novidades na forma de dançar, pois não tem a ambição de formar bailarinos profissionais, e sim fazer com que os alunos se sentam felizes nas aulas e queiram voltar para a academia ou o studio. O segundo fator, é a internet e o modismo, que fez com que o jazz virasse um produto a ser vendido e consumido e nesse sentido as academias e studios precisam de alunos para sobreviver. Com isso, vendem muito mais modismo, que acaba transformando e criando modalidades diferenciadas e fugindo do jazz tradicional em sua primeira forma de expressão.

REFERÊNCIAS

GIOVANETTI, N. Pesquisa: **história do jazz-dance**. [s.i.], 1983 Mimeografado.

LEAL, Patrícia. **Em fluxo**: poesia, prosa, teoria em dança na contemporaneidade. Natal, RN. Ed. Caule de Papiro, 2017.

MICHAELIS **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo. Edições Loyola. 2006.

RIBEIRO, Luciana Gomes; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de. OLHARES PRA DANÇA: HISTÓRIAS E AFETOS DA DANÇA CÊNICA GOIANIENSE 1970-2000. **Revista de Teoria da História**, Goiás, v. 18, n. 2, p. 116-129, dez. 2017.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. **A dança popular no processo de formação do bailarino clássico e contemporâneo**: estudo sobre a Escola do Teatro Bolshoi do Brasil. 2019. 292 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Lisboa Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2019.

FIGURINO DE DANÇA: RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CORPO E VESTIMENTA

Karoline Mohr¹
karolinem@furb.br

Gabriela Sborz²
gsborz@furb.br

RESUMO

O presente artigo, intitulado como *FIGURINO DE DANÇA: RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE CORPO E VESTIMENTA*, visa ressaltar a importância que possui o Figurino de Dança. Especificando também qual a relação que se estabelece entre as áreas de Dança e Moda, mostrando a influência que uma área possui sobre a outra no momento de confecção das vestimentas. A metodologia utilizada para a construção desta escrita é a de pesquisa bibliográfica, contando com referencial teórico encontrado em livros e também pesquisas acadêmicas que abordam ambas as áreas trazidas como o cerne desta escrita. A partir do momento em que o bailarino se insere no mundo (cênico) da Dança, inicia-se a familiarização e a relação entre corpo-figurino, que com o decorrer do tempo se mostra influente e protagonista em conjunto com elementos como coreografia, cenografia, iluminação, sonoplastia e com forte influência sobre a movimentação e rendimento corporal do bailarino, que são diretamente influenciados pela maneira da qual o figurinista constrói o figurino.

Palavras-chave: Figurino de Dança. Corpo. Dança. Moda.

ABSTRACT

The present article, entitled as *DANCE COSTUME: RELATIONSHIP BETWEEN BODY AND DRESS*, seems to stand out the matter that have the Dance Costume. Specifying as well wich relationship that saddle down between the area of Dance and Fashion, showing the influence that one has above the other in the moment of the clothes confeccion. The methodology that was used for the construction of this writing is the bibliographic research, relying on theoretical framework found on books and also academic researches that address both areas brought up as the heart of this writing. From the moment that the dancer inserts himself in the (cenic) world of the Dance it begins the familiarization and the relationship between body-dance costume wich over time proves to be influential and protagonist together with elements like choreography, cenography, illumination, sound design and a big influence above the movement and the dancer's body performance that are directly influenced by the way that the figurinist makes the costume.

Key words: Dance Costume. Body. Dance. Fashion.

¹ Acadêmica da 7ª fase da Licenciatura em Dança da FURB. Bailarina do Grupo de Danças Alemãs da FURB. Futura professora, pesquisadora e artista na área da Dança e também dos Figurinos de Dança.

² Docente do curso de Bacharel em Design de Moda da FURB.

INTRODUÇÃO

O Figurino de Dança, objeto principal deste artigo, é um elemento que necessita de maior atenção e pesquisa, devido ao fato do seu protagonismo dentro de trabalhos coreográficos, cada vez mais evidente. Um dos objetivos, para construir esta escrita, é manifestar olhares mais pessoais de um corpo dançante (autora) sobre os figurinos já utilizados em cena. Outro objetivo que podemos acrescentar é ressaltar a importância da relação que se estabelece entre a Dança e a Moda no momento de criação e confecção do Figurino de Dança. Sendo assim, abrimos aqui um campo interacional entre duas áreas que se parecem tão distintas, mas que se conversam diretamente quando o assunto é o Figurino de Dança.

No entanto, a pesquisa sobre este tema ainda é muito escassa e, consequentemente prematura. Desta forma, a metodologia de pesquisa utilizada para a construção deste artigo, é pautada em pesquisa bibliográfica, construída por referencial teórico primário (livros) e complementado com material secundário (pesquisas acadêmicas), o que reforça ainda mais a necessidade de pesquisa sobre algo tão importante como o Figurino de Dança.

A divisão desta escrita está pautada em um momento de reflexões pessoais que interagem com escritas de autores que pesquisam sobre figurinos e que interatuam com as áreas de Dança e Moda. Neste primeiro momento, são trazidas memórias pessoais da autora, que servem como elementos reflexivos acerca dos figurinos construídos e utilizados em um projeto social. No segundo momento, são abordados pontos importantes dos processos da Moda na construção dos Figurinos de Dança e, como estes processos influenciam tanto na vestimenta quanto nos corpos dançantes. Por fim, são apresentadas as conclusões finais/resultados obtidos através das pesquisas feitas para a montagem desta escrita.

UM OLHAR DO BAILARINO SOBRE O FIGURINO DE DANÇA E SUA VESTIBILIDADE

Até aqui, os anos dançados pela autora do presente artigo, somam ao todo 14 anos (2007 – 2021) compostos de muita pesquisa corporal, estudos, erros, acertos e reformulações de pensamentos acerca da Dança, incluindo os figurinos utilizados ao longo de sua trajetória. Foram vários figurinos utilizados até o momento, que a fazem refletir sobre seus significados e, de que maneira estes influenciaram nos resultados de movimentação corporal obtidos enquanto presente no palco.

Segundo Cravo (2008), o figurino, ao vestir o bailarino, torna-se segunda pele, ou seja, vira parte do corpo daquele que o veste. Desta forma, cada vez que este corpo veste um figurino, uma nova forma de se movimentar surge, fazendo com que a relação entre corpo-figurino traga novas ressignificações, a partir da criação de novas perspectivas em relação a coreografia e também influenciando nas maneiras de improviso na construção de um novo personagem. "O figurino passa a incorporar novas maneiras de criar para o *performer*" (CRAVO, 2008, p. 154 - 155).

É a partir destas e outras falas que usaremos no decorrer deste artigo, que podemos começar a refletir sobre a relação entre corpo-figurino, que construímos no decorrer de nossa trajetória dentro da Dança. Em 2007, a autora, Karoline Mohr, dá início a sua vida na Dança. Dentro de um projeto social, oferecido pela prefeitura da cidade onde reside, dá seus primeiros passos e desde então, não consegue se desvencilhar das amarras e da relação existentes com esta área da Arte, na qual segue até hoje. E é dentro deste projeto que começa a desenvolver também o interesse e o olhar crítico sobre as vestimentas que vestem os corpos dançantes, para além da parte coreográfica presente nos palcos, à medida que:

Aliam-se na coreografia todas as imagens de movimentos criados pelo coreógrafo com a diversidade de corpos e neles a multiplicidade de informações. Criar a unicidade visual passa a ser um exercício em que dialogam todas estas informações, ao lado de estímulos, sensações e percepções. E neste ponto começa uma etapa interativa em que a comunicação se faz entre o coreógrafo, que traz uma série de estímulos próprios a serem compartilhados com bailarinos, e especificamente para este artigo, com aquele que cria a segunda pele que se tornará no palco a expressão visual que envolve corpos em cena coreografada. (JÚNIOR, 2017, p. 67)

Por ser um projeto social, os figurinos utilizados pelos alunos, não eram tão bem elaborados, no entanto, eram pensados e produzidos para atender as crianças que os vestiriam, da melhor maneira possível. Em algumas apresentações, muitas vezes o figurino utilizado era todo ou parcialmente improvisado. As combinações de roupas utilizadas, na maioria das vezes, eram compostas por calça/*shorts jeans*, *legging* preta, camisetas de cores lisas, e tênis ou sapatilha de dança (geralmente na cor preta, já que utilizávamos nos ensaios/aulas). Além dos figurinos improvisados com as roupas comuns (encontradas nos armários dos alunos), são oferecidos figurinos pelo próprio projeto, através de empréstimos. Desta maneira, a professora que não pudesse juntar dinheiro o suficiente ou que não encontrasse algum profissional da área do vestuário para auxiliar na construção de novos figurinos, poderia utilizar os que estivessem disponíveis para o empréstimo. Neste estoque, encontram-se diversos figurinos, que podem ser adaptados às mais diversas coreografias feitas pelas docentes do projeto. Um dos exemplos utilizado até hoje, é este macacão laranja com verde (possui variação de cores) da figura 1, que aparece na próxima página. Este foi o primeiro figurino vestido pela autora, repleto de sentimentos e memórias.

Figura 1 - Figurino improvisado: macacão laranja com bolso verde e macacão azul com bolso laranja.



Fonte: Própria.

Apesar deste figurino não ter sido feito especificamente para a coreografia dançada neste dia, estava à disposição para aqueles que precisassem. Alguns outros figurinos improvisados, poderiam ser confeccionados, caso não houvesse para empréstimo, figurinos adequados ao trabalho coreográfico. Sendo assim, “o criador pode apoderar-se desta fonte de informação – a roupa – como referencial simbólico intencional para seu trabalho, bem como pode usá-lo num jogo aleatório de caos e indeterminismo. Esta relação está atrelada ao que ele deseja comunicar através do figurino.” (CRAVO, 2008, p. 156)

Na figura 2, na próxima página, as bailarinas estão utilizando um figurino improvisado, que depois é customizado e reutilizado pelas mesmas bailarinas em outra apresentação. Os *collants* eram das próprias bailarinas, muitos foram doados por ex-alunas, o que explica os diferentes modelos utilizados. Já as calças, foram confeccionadas para serem utilizadas especificamente para esta coreografia, porém, mesmo assim, ocorreram alguns ditos acidentes vestíveis em cena. As calças mais amplas tinham a intenção de ressaltar os movimentos de pernas realizados pelas bailarinas, porém, o excesso de tecido, justamente para influenciar na amplitude de movimento, acabou por atrapalhar e causar alguns

desconfortos em cena. Escorregões, pisadas nas barras das calças e tropeços foram os mais comuns devido ao tamanho e quantidade de tecido utilizado na confecção das calças. Sendo assim, podemos refletir sobre este figurino e os acidentes vestíveis, quando um figurino é utilizado pela primeira vez, o que nos leva à compreensão de que, quando as relações com o figurino não possuem objetividade no que se deseja, esta falta de clareza transparece na obra. A percepção do criador deve estar atenta a tudo que se relaciona com o figurino, para poder direcionar o foco sem interferências indesejadas. (CRAVO, 2008, p. 156)

Figura 2 - Figurino improvisado: collant preto (vários modelos) e calça branca.



Fonte: Própria.

No momento que estamos em cena, como corpos dançantes, passamos a entender a verdadeira relação que se estabelece entre corpo e figurino e, como essa relação reflete no trabalho coreográfico, assim como na cenografia, iluminação e também na sonoplastia, ou seja, em todo o contexto no qual a cena se insere. A relação entre corpo e figurino que é citada aqui, vai além do simples contexto de uma roupa que veste um corpo. É quando o bailarino que veste um figurino, começa a entender que esta vestimenta, se torna sua segunda pele e passa a ser um elemento que visa comunicar algo a alguém, carregado de significados e também de inúmeras interpretações (desde as mais diretas, ou as mais indiretas, ambas elaboradas de maneira intencional). Esta relação, se constrói e se torna mais visível ao bailarino com o passar do tempo, e não de uma hora para a outra.

Então, quando o performer coloca pela primeira vez um figurino, ele adquire certa impressão da roupa, que no sentido da semiótica pierciana, se constitui numa "primeiridade", o primeiro contato antes que se produza qualquer tipo de reação. Após este primeiro contato as relações táteis iniciais de troca começam a acontecer e, a partir daí, o performer vai além, criando

intimidades com as cores, as padronagens, com os modelos, com o cheiro, enfim outros referenciais que a roupa possui. [...] O vestir e o despir do performer permite criar uma familiaridade com a roupa e esta se torna sua segunda pele ou a própria pele. Cada vez que ele veste e despe seu figurino passa a ter mais conectividade com o mesmo e com a obra, porque as impressões criadas estão gravadas no figurino, tal qual na sua pele, que abre passagem para entrar e sair daquele mundo que se criou, ou seja, a obra artística. Podemos pensar num ator que, ao vestir seu figurino, acessa mais intimamente o seu personagem e a obra artística; e inversamente, à medida que ele se despe retorna novamente a sua vida cotidiana. Assim o figurino passa a ser um mediador entre corpo e ambiente, entre performer e obra artística. (CRAVO, 2008, p. 155)

Além dos figurinos improvisados, utilizávamos também os elaborados e criados de acordo com a temática da coreografia, como por exemplo o que vemos na figura 3, logo em seguida.

Figura 3 - Figurino de mamãe noel, Jantar Natalino.



Fonte: Própria. Foto: Giovanni Silva.

Este figurino foi utilizado nas apresentações feitas durante o evento chamado *Jantar Natalino*. As coreografias eram apresentadas ao público de acordo com a narrativa de uma história natalina, criada pelas professoras/coreógrafas envolvidas no evento. Nesta, podemos interpretar através do figurino, que tratava-se uma coreografia que representava a mamãe Noel, assim como estava sendo contado na história e, assim como na parte narrada sobre os anjos que aparecem na noite de Natal, subíamos ao palco com um figurino que possuía asas - *collant*, saia, meia calça, sapatilhas e arranjo de cabelo - tudo na cor branca, trazendo uma representação simbólica de um verdadeiro anjo. Aliado a todo o figurino, havia toda a movimentação mais voltada ao Balé Clássico (romântico), pautado em uma movimentação delicada e expressão facial que demonstrasse leveza.

Dessa maneira, de uma ideia inicial, do coreógrafo, vê-se materializar, se formar ou mesmo deformar, imagens de corpos dançantes que se movimentam, cruzam-se, tocam-se, envolvem-se sobre o palco. Neste processo de materialização soma-se a ideia inicial a uma série de fatores que começam com uma pesquisa capaz de traduzir em vestimenta as referências do coreógrafo, a música, ou sua ausência, que permite unir a observação do movimento com uma dinâmica corporal, a ocupação do espaço registrada em deslocamentos ou posicionamentos estáticos que convergem para uma intenção cênica. (JÚNIOR, 2017, p. 67 – 68)

Certamente, em todo e qualquer enredo coreográfico, podemos encontrar erros e acertos na construção dos figurinos, independente da modalidade, profissionalismo no qual o grupo/companhia está inserido e também, da maneira na qual o figurino é construído para vestir os corpos que dançam, entendendo que, certamente, para construirmos uma boa vestimenta para o corpo que dança, precisamos nos atentar a alguns detalhes que, do início ao fim, desde a criação, até o produto final, fazem total diferença.

O PAPEL DA MODA EM RELAÇÃO A CONSTRUÇÃO DO FIGURINO DE DANÇA E COMO ELA INFLUENCIA PARA O RENDIMENTO DO BAILARINO EM CENA

O Figurino de Dança é o elemento que necessita maior interação possível entre as áreas de Dança e Moda, tendo em vista a necessidade de um figurino integrado com a obra coreográfica e com o público, sobretudo, vestindo bem o corpo do bailarino e contribuindo, de maneira positiva em sua movimentação e estética. A partir do momento em que o figurinista (ou profissional da área do vestuário) inicia este trabalho de criação, segundo Iglecio e Italiano (2012), ocorre também o nascimento de uma vestimenta que visa comunicar algo a alguém, ou seja, surge um figurino que passa a ser um objeto comunicador.

Para que o figurino criado seja pautado em todas as características necessárias, Iglecio e Italiano (2012) trazem um ponto muito importante em sua escrita, que é a pesquisa inicial. A pesquisa inicial nada mais é do que uma conversa entre figurinista e o responsável pelo trabalho coreográfico, podendo envolver os bailarinos, ou seja, os corpos que serão vestidos. Após a conversa inicial entre profissional do vestuário e profissional(ais) da dança, tem início uma série de pesquisas externas. Nestas pesquisas externas, o figurinista busca referências que não estão necessariamente dentro da área da dança, mas sim, de contexto histórico (ano, década, século, milênio) em que o trabalho coreográfico se passa, o contexto social no qual está inserido (país, estado, cidade, região, continente, cultura). Desta forma, o figurinista não se atenta apenas aos detalhes passados pelo responsável do trabalho coreográfico, podendo inserir influências que pertençam também ao mundo da moda e externo ao da dança.

(...) a criatividade, a escolha dos materiais e o uso de processos adequados, irão sofrer alterações no percurso do processo de criação. Parte - se de referências visuais e bagagem cultural, mas acrescenta-se o uso de novas tecnologias. Nesse processo, a importância está não apenas no criar, mas no transmitir o que se pretende, fazendo com que o público perceba, ainda que de forma intuitiva, a mensagem ou os signos que estão representados no figurino (IGLECIO e ITALIANO, 2012, p. 5).

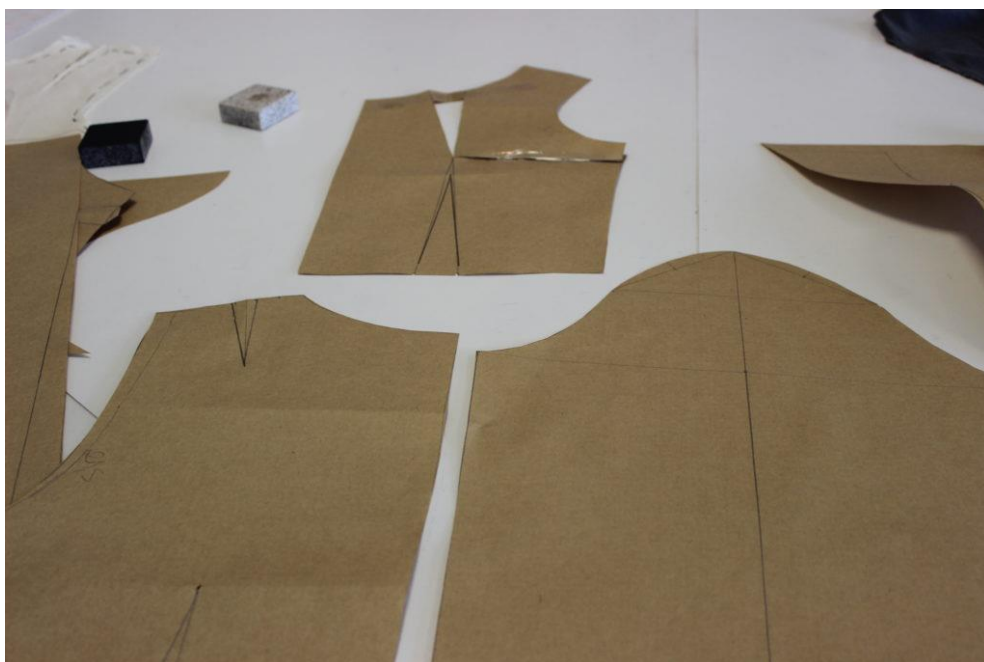
A partir destas pesquisas externas de contextualização (geral e específica), surgem então as pesquisas que envolvem os corpos dos bailarinos. Pesquisas estas, tão necessárias quanto as outras, devido ao fato de que se o figurino não estiver de acordo com os corpos (ou corpo no caso de uma coreografia solo), afeta diretamente o rendimento e a estética necessária que deve estar presente na vestimenta de um corpo dançante. Para melhor entender e interpretar a importância do estudo corporal no momento de confecção da vestimenta, podemos entender que,

O corpo é o cabide tridimensional que dá não somente vida, mas também alma às roupas. Muitas vezes, a roupa quando vista pendurada em uma arara não agrada, mas quando vestida no corpo torna-se ideal, estabelecendo e mantendo uma cumplicidade que permanecerá viva enquanto estiver em uso (GRAVE, 2010, p. 65).

Os autores Puls, Rosa, Schulte e Toledo (2010), trazem a ergonomia como uma aliada na construção de roupas, adaptada assim para figurinos de dança, tendo em vista que a ergonomia possui como função principal, encaixar o ser humano (corpo) ao ambiente no qual se insere, assim como outros produtos que ocupam os mesmos espaços que o corpo. Já para Grave, "a ergonomia é um conjunto de ciências que visa ao bem-estar e ao conforto do homem" (2010, p. 59), para uma exemplificação mais simples e direta.

Partindo deste estudo ergonômico, que também envolve estudos antropométricos, inicia-se o estudo de modelagem e o início das construções dos modelos, sejam eles utilizando a modelagem plana ou modelagem tridimensional/*moulage*. A modelagem plana (figura 4, na próxima página), consiste em desenhar as peças do figurino (parte por parte) sobre um papel ou em um programa de computador. Estes desenhos são feitos seguindo o modelo das peças desejadas e com as medidas específicas dos bailarinos. Após a finalização dos desenhos no papel, desenvolve-se um protótipo, geralmente em tecidos mais simples, para que, se necessário sejam realizados os ajustes e então, a confecção da peça final com seus adornos e detalhes de decoração.

Figura 4 - Modelagem plana em papel.



Fonte: Algodão Cru. Disponível em: <<https://algodaocru.com.br/modelagem-plana-ou-moulage-qual-e-a-melhor-tecnica/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

A modelagem tridimensional ou *moulage*, consiste em modelar as peças do figurino em manequins (com medidas iguais ou parecidas com as dos bailarinos) ou nos próprios corpos dançantes. Começa-se pelas marcações principais no manequim/corpo, que são feitas, geralmente com fitas. Depois disto, utiliza-se um tecido para que sejam feitas as marcações de linhas (como pences, recortes, linhas principais como cavas, decote, degolo, linha de cintura, quadril). Depois de todas estas marcações, recorta-se este tecido, alinha-se (costura simples feita a mão), prova-se a peça no corpo do bailarino e, só então a peça é desenhada no papel para que seja recortada e costurada no tecido final. Aqui, podemos ver a utilização das duas modelagens. Desta forma, pautando-se nos estudos corporais (ergonômicos e antropométricos), esta seria a melhor opção para se apropriar no momento da construção de figurinos de dança, principalmente os que necessitam de mais ajustes e cuidados com detalhes dos corpos dos bailarinos. Parte deste processo pode ser observado na próxima página, na figura 5.

Figura 5 - Modelagem tridimensional/moulage, feita em manequim.



Fonte: Algodão Cru. Disponível em: <<https://algodaocru.com.br/modelagem-plana-ou-moulage-qual-e-a-melhor-tecnica/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Portanto, através de sucinta apresentação de duas maneiras de realizar a modelagem de peças de vestuário, podemos ter uma noção, mesmo que mínima, de qual se adapta e funciona melhor para construir o Figurino de Dança. Segundo Souza e Mendes (2015), torna-se de certa maneira, inviável se apropriar de estudos e métodos, inclusive de estudo antropométrico, estáticos, pois a todo momento quando falamos em criação e confecção de Figurinos de Dança, estamos falando de peças que irão vestir corpos que se movem, das mais diferentes formas possíveis, sendo assim, podemos passar a refletir sobre os métodos de pesquisa e confecção assumidos pelo figurinista responsável por vestir corpos que dançam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as pesquisas e reflexões trazidas aqui durante esta escrita, podemos estabelecer o Figurino de Dança como um elemento protagonista inserido em trabalhos coreográficos. Já não cabe mais ao diretor/coreógrafo de uma companhia colocar em cena um corpo vestido por uma roupa qualquer, roupa esta que não estabelece diálogo algum com a cena em geral, corpo do bailarino e principalmente com o público, tendo em vista que neste momento, a vestimenta se torna um objeto comunicador e repleto de significados, estejam eles caracterizados diretamente com a temática do trabalho coreográfico ou indiretamente, fazendo com que novas interpretações possam surgir no decorrer da composição coreográfica ou de acordo com a movimentação corporal/atitude do bailarino que o veste.

De fato, o Figurino de Dança precisa de uma maior atenção dentro do campo de pesquisa nas áreas de Dança e Moda, tendo em vista que neste momento, ambas se relacionam intensamente para que se obtenha um resultado final que atenda as expectativas de todos os envolvidos. A construção de um olhar sobre esta temática ocorre gradativamente, a partir do momento em que um corpo é vestido pela primeira vez. Desta forma, aqui refletimos sobre uma área que pede por novas pesquisas, estudos e atenção, para que então se torne cada vez mais comum os olhares com maior cuidado sobre sua construção.

REFERÊNCIAS

Algodão Cru. Disponível em: <<https://algodaocru.com.br/modelagem-plana-ou-moulage-qual-e-a-melhor-tecnica/>>. Acesso em: 21 jul. 2021. (Figuras 4 e 5).

CRAVO, Mapi. Figurino. A Pele do Performer. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (org.). **Coleção Dança Cênica: pesquisas em dança.** Joinville: Letradágua, 2008. p. 153-166. Disponível em: <<https://midiatecadedanca.com/pesquisas-em-danca-colecao-danca-cenica-volume-1/>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

GRAVE, Maria de Fátima. **A moda-vestuário e a ergonomia do hemiplégico.** São Paulo: Escrituras, 2010. 126 p. il.

IGLECIO, Paula; ITALIANO, Isabel C. Figurinista e o processo de criação de Figurino. **Pós-graduação em Têxtil e Moda-USP(Pós-graduação em Têxtil e Moda-USP)**, 2012. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202012/GT09/COMUNICACAO-ORAL/103760_O_figurinista_e_o_processo_de_criacao_de_figurino.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

LIMA JÚNIOR, Geraldo Coelho. A pele além da pele: diálogos entre tecidos, corpos e mentes dançantes. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE (Joinville) (org.). **Dança não é (só) coreografia**. 10. ed. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2017. p. 62-71. Disponível em: <<https://miatecadedanca.com/danca-nao-e-so-coreografia/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

PULS, Lourdes Maria. ROSA, Lucas da. SCHULTE, Neide Köhler. TOLEDO, Daiane. **Figurino para Dança: A Relação da Roupas com a Coreografia**. In: Colóquio de Moda, 6., 2010, São Paulo. Anais eletrônicos. p. 01 - 10. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202010/68824_Figurino_para_danca_-_a_relacao_da_roupa_com_a_coreogr.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUZA, Pétala Tainá de Oliveira de; MENDES, Francisca Dantas. **O CORPO DANÇANTE COMO SUPORTE PARA O FIGURINO DE DANÇA**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MODA, 5., 2015, Novo Hamburgo. Anais. Novo Hamburgo: -, 2015. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/a0f75834-20bf-4549-b9af-c0dc78596375/O%20CORPO%20DAN%C3%87ANTE%20COMO%20SUPORTE%20PARA%20O%20FIGURINO%20DE%20DAN%C3%87A.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.



